

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Iskostavan opetuksen ongelma ajassamme –  
Lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien  
käsityksiä indoktrinaatiosta**

Kasvatustieteiden yksikkö

Elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

AINO LATVALA

Maaliskuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

AINO LATVALA: Iskostavan opetuksen ongelma ajassamme – Lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsityksiä indoktrinaatiosta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 77 sivua, 3 liitesivua

Maaliskuu 2016

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, ovatko suomalaisten lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinoivasta opetuksesta yhteneviä indoktrinaatiosta kirjoitetun tutkimuskirjallisuuden kanssa. Lisäksi haluttiin saada selville, poikkeavatko lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinoivasta opetuksesta toisistaan.

Tutkimuksen lähtökohtana oli, että indoktrinaatio on opettamista kielteisessä merkityksessä, eikä sitä sen vuoksi tulisi harjoittaa. Teoreettinen tausta muodostui viiden indoktrinaatiokriteerin ja niistä käydyn tieteellisen keskustelun pohjalle. Nämä viisi kriteeriä olivat indoktrinaation sisältö-, menetelmä-, intentio-, seuraus- ja kontrollikriteeri.

Lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien indoktrinaatiokäsityksiä pyrittiin tutkimaan Facebook-sivustolle tutkimusta varten perustettujen keskusteluryhmien avulla. Ryhmiin liittyi yhteensä 97 osallistujaa eri puolilta Suomea. Lastentarhanopettajien ryhmässä aktiivisia, keskusteluun osallistuneita jäseniä oli 16, luokanopettajien ryhmässä aktiivisia jäseniä oli 4 ja pyhäkoulunopettajien ryhmässä aktiivisia jäseniä oli myös 4. Jokaisella opettajaryhmällä oli oma suljettu keskusteluryhmänsä. Tutkimuksen tekijä oli ladannut jokaiseen ryhmään kuvia, jotka sisälsivät indoktrinaation viiteen kriteeriin perustuvia väitteitä. Opettajien käsityksiä analysoitiin tutkimuksessa näiden kuvien herättämien kommenttien perusteella.

Tutkimuksen perusteella lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinoivasta opetuksesta olivat suureksi osaksi yhteneviä indoktrinaatiosta kirjoitetun tieteellisen keskustelun kanssa. Opettajat toivat esille paljon samantyyppisiä argumentteja, kuin mitä indoktrinaation tutkimuskirjallisuudessakin on esitetty. Ainoastaan luokanopettajien suhtautuminen indoktrinaation kontrollikriteeriin poikkesi selkeästi tieteellisestä keskustelusta. Lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien indoktrinaatiokäsitysten välillä ei ollut suuria eroja; ainut selkeä ero opettajien käsityksissä tuli esille kontrollikriteerin kohdalla.

Avainsanat: indoktrinaatio, indoktrinaatiokäsitykset, iskostava opetus, hyväksyttävä opetus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>INDOKTRINAATIO .....</b>	<b>3</b>
2.1	INDOKTRINOIVAN OPETUKSEN KRITERIT .....	4
2.1.1	<i>Sisältökriteeri</i> .....	4
2.1.2	<i>Menetelmäkriteeri</i> .....	5
2.1.3	<i>Intentiokriteeri</i> .....	7
2.1.4	<i>Seurauskriteeri</i> .....	8
2.1.5	<i>Kontrollikriteeri</i> .....	9
2.2	IHMISEN KASVATTAMINEN AUTONOMISEKSI .....	10
<b>3</b>	<b>NÄKÖKULMIA OPETTAJUUTEEN: NEUTRAALIUDEN ILLUUSIO .....</b>	<b>12</b>
3.1	LASTENTARHANOPETTAJAT .....	12
3.2	LUOKANOPETTAJAT .....	14
3.3	PYHÄKOULUNOPETTAJAT .....	15
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>17</b>
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	17
4.2	METODOLOGISET RATKAISUT .....	17
4.3	AINEISTON HANKINTA .....	19
4.4	VERKKOVÄLITTEINEN VUOROVAIKUTUS AINEISTONKERUUSSA .....	26
4.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN LÄHTÖKOHTIA .....	27
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>30</b>
5.1	AINEISTON KUVAUS .....	30
5.2	KÄSITYSKATEGORIoidEN JAKAUTUMINEN OPETTAJARYHMISSÄ .....	30
5.2.1	<i>Indoktrinaation sisältö</i> .....	30
5.2.2	<i>Indoktrinoivat menetelmät</i> .....	38
5.2.3	<i>Opettajan intention merkitys</i> .....	43
5.2.4	<i>Indoktrinoivan opetuksen seuraukset</i> .....	48
5.2.5	<i>Auktoriteetin väärinkäyttö opetuksessa</i> .....	54
5.3	OPETTAJIEN RYHMÄKUVAUKSET .....	60
5.3.1	<i>Omaa opetustaan kriittisesti refleктоivat lastentarhanopettajat</i> .....	60
5.3.2	<i>Kriittisen ajattelun mahdollisuuksia ja mahdottomuutta korostavat luokanopettajat</i> .....	61
5.3.3	<i>Raamatun totuudellisuuden ja opetuksen subjektiivisuuden yhdistävät pyhäkoulunopettajat</i> .....	62
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....</b>	<b>64</b>
6.1	INDOKTRINAATIOKÄSITYSTEN SUHDE INDOKTRINAATION TIETEELLISEEN KESKUSTELUUN .....	64
6.2	TULKINTAAN VAIKUTTAVIA SEIKKOJA .....	68
6.3	JATKOTUTKIMUSKOhteITA .....	71
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>73</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>78</b>
	LIITE 1 ”LASTENTARHANOPETTAJAT JA INDOKTRINAATIO” –FACEBOOK-RYHMÄN ALUSTUS OSALLISTUJILLE .....	78
	LIITE 2 ”LUOKANOPETTAJAT JA INDOKTRINAATIO” –FACEBOOK-RYHMÄN ALUSTUS OSALLISTUJILLE .....	79
	LIITE 3 ”PYHÄKOULUNOPETTAJAT JA INDOKTRINAATIO” –FACEBOOK-RYHMÄN ALUSTUS OSALLISTUJILLE .....	80

# 1 JOHDANTO

Voidaanko opetusta ja indoktrinaatiota erottaa toisistaan? Kysymykseen on yritetty vastata muun muassa toteamalla, että kasvatuksellisesti hyväksyttävä opetus ei pidä ihmistä pelkkänä välineenä vaan päämääränä sinänsä. Sen sijaan indoktrinaation ajatellaan olevan jonkin asian tai aatteen eteenpäin ajamista, hyötynäkökulmien ohjaamaa toimintaa. Loppujen lopuksi opetuksen ja indoktrinaation toisistaan erottaminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Ihmisillä on erilaisia käsityksiä siitä, miten opetuksen ja indoktrinaation erot voidaan määritellä.

Opetuksen ja indoktrinaation suhteeseen sisältyvä ongelmallisuus tulee hyvin esille kasvatuksen paradoksaalisuutta tarkastelemalla. Platon (427–347 eKr.) ja Sokrates (470/469–399 eKr.) toivat esille niin kutsutun Menonin paradoksin, joka syntyy siitä, että kasvatus on lähtökohtaisesti sitoutunut hyvän elämän ideaaliin. Kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä kyetäkseen toimimaan kasvatustehtävässään, vaikka hän ei voikaan tietää, mitä tämä hyvä elämä varsinaisesti on. (Värri 1994, 58.) Immanuel Kantin (1724–1804) muotoilema pedagoginen paradoksi taas tuo esille kysymyksen siitä, miten vapautta voidaan kultivoida pakolla. Jotta lapsesta voidaan kasvattaa vapaa, autonomiseen järjenkäyttöön kykenevä ihminen, kasvatuksen on rajoitettava hänen vapauttaan siitakin huolimatta, että lapsi on jo alusta alkaen hyväksyttävä vapaana olentona. (Kivelä 2002, 45, 50.) Kasvatustehtävässä toimivan on pohdittava sekä tiedon ja tietämättömyyden että kasvavan vapauden ja pedagogisten pakkojen välisiä jännitteitä. Indoktrinaation käsite voi toimia yhtenä pohdinnoille rakennetta antavana apuvälineenä, joka auttaa valaisemaan, miten oma suhde opettamiseen sijoittuu osaksi laajempaa pedagogista keskustelua.

Kasvatusfilosofiassa indoktrinaatiolla (suom. iskostus) viitataan eettisesti arveluttavaan opetustapaan. Indoktrinoivaa opetusta saanut oppilas ei kykene itsenäisesti arvioimaan opetussisältöjen pätevyyttä. Indoktrinaatiota voidaan luonnehtia myös yksinkertaistavaksi, harhaanjohtavaksi, yksisuuntaiseksi ja piilovaikutteiseksi opetustavaksi. Indoktrinaatiokeskusteluun osallistuneiden tutkijoiden keskuudessa indoktrinaation tarkasta määritelmästä ei kuitenkaan ole yksimielisyyttä. (Huttunen 2003; Puolimatka 1997.)

Indoktrinaation tarkastelu on tässä pro gradu -tutkielmassa rajattu noin 12-vuotiaiden ja sitä nuorempien lasten opetukseen. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, ovatko suomalaisten

lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinaatiosta yhteneviä indoktrinaatiosta kirjoitetun tutkimuskirjallisuuden kanssa ja poikkeavatko lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinaatiosta toisistaan. Koska indoktrinaation määrittelyssä joudutaan ottamaan kantaa myös siihen, mitä tieto on ja mitä merkitsee tietää jotakin (Puolimatka 1997, 9), tutkimukseen on otettu mukaan sekä uskonnollista että ei-uskonnollista opetusta toteuttavia opettajia. Uskonnollisella opetuksella, jota pidetään usein indoktrinaation kannalta ongelmallisena, viitataan tässä tutkimuksessa tunnustuksellisen kristinuskon opettamiseen.

Uskonnollisen opetuksen ei kuitenkaan tulisi olla ainoa suurennuslasin alle joutuva opetuksen muoto. Myös varhaiskasvatusta ja perusopetusta voidaan tarkastella kriittisesti ja pohtia erityisesti koulujärjestelmämme nykyistä suuntaa. Valistuksen näkökulmasta katsoen koulujärjestelmän tarjoaman opetuksen tavoitteena tulisi olla vapaa ja autonominen ihminen, joka toimii järkensä johdattamana sekä moraalin että politiikan alueella toteuttaen oikeudenmukaisuuden, järkevyyden ja kohtuuden hyveitä (Jokisaari 2014, 25). Nykyisin vaikuttaa kuitenkin siltä, että kasvatus ja opetus on redusoitu talouden palvelukseen (Värri 2014, 89; 2015, 92). Ei voida olettaa, että opetuksen ”ei-uskonnollisuus” tekisi siitä immuunin indoktrinaatiolle. Ehkä jopa päinvastoin: se, mitä lähtökohtaisesti pidämme neutraalina, saattaa sisältää vaikeimmin havaittavissa olevia ja sen vuoksi juuri niitä kaikkein kavalimpia indoktrinaation muotoja.

## 2 INDOKTRINAATIO

Sana *indoktrinaatio* on alun perin ollut synonyymi sanalle opettaa. Keskiajalla sanaa käytettiin katolisen kirkon oppien eli doktriinien opettamisesta, mutta yhtä lailla sitä käytettiin myös muunlaisesta opettamisesta. Termi doktriini perustuu latinan verbiin *docere* eli opettaa. Indoktrinaation käsitteen merkitys on siis alkujaan neutraali: se ei ottanut kantaa siihen, onko opetus hyväksyttävää vai ei. Nykyisin käsitteeseen kuitenkin liitetään vahvasti negatiivisia määreitä. (Huttunen 2003, 13; Snook 1972, 1, 16; Kilpatrick 1951.)

Rauno Huttusen mukaan John Deweyn oppilasta, William Heard Kilpatrickiä voidaan pitää nykyisen indoktrinaatiokeskustelun varsinaisena aloittajana, koska Kilpatrick määritteli indoktrinaation käsitteen kielteisesti yksipuolisena, autoritaarisena ja manipulatiivisena opetuksena vuonna 1919. Suomalaisessa kasvatustilanteesta keskustelussa indoktrinaation käsite nostettiin pöydälle vasta 1990-luvulla. (Huttunen 1998, 24; 2003, 7; 2007.) Vaikka indoktrinaatio-käsitettä ei olisi käytetty Suomessa ennen 1990-lukua, myös suomalainen opetukseen liittyvä kirjallisuus on täynnä indoktrinaation teemoihin liittyviä ajatuksia. Esimerkiksi J. V. Snellman (1806–1881) on todennut: ”Yksilön tiedot ovat täysin tyhjän päällä eivätkä ansaitse tietämisen tai sivistyksen nimeä, jos ne eivät ole itsenäisesti hankittua, ajateltua ja yksilölliseksi kokonaisuudeksi muokattua tietoa” (Rantala 2006). ”Tiedot tyhjän päällä” kuvaa hyvin tilannetta, jonka katsotaan seuraavan indoktrinoivasta opetuksesta. Snellmanin lisäksi myös J. A. Hollon (1885–1967) ajattelusta on löydettävissä indoktrinoivaa opetusta vastustavia piirteitä: Hollo korostaa, ettei kasvatusta tulisi välineellistää uskonnon tai politiikan palvelukseen (Hollo 1952, 36–37). Voidaan siis ajatella, että Suomessa käytiin indoktrinaation teemoja sivuavaa keskustelua jo paljon ennen 1990-lukua. Loppujen lopuksi jokainen kasvatusta kriittisesti arvioiva keskustelu ottaa kantaa siihen, millainen opetus on hyväksyttävää ja millainen ei ole.

Milloin opetuksessa sitten käytännössä on kyse indoktrinaatiosta? Keskusteluun osallistuneet tutkijat eivät ole onnistuneet pääsemään tämän kysymyksen vastauksesta yksimielisyyteen. Suomalaiseen, 1990-luvulla alkaneeseen indoktrinaatiokeskusteluun ovat osallistuneet aktiivisesti Tapio Puolimatka, Rauno Huttunen, Marja-Leena Toukonen ja Markku Huttunen. Mainituista tutkijoista Tapio Puolimatka on kirjoittanut indoktrinaatiosta ja siihen liittyvästä kansainvälisestä

keskustelusta kaikkein laajimmin. Puolimatkan näkemys indoktrinaatiosta ei kuitenkaan ole täysin yhtenevä muiden indoktrinaatiokeskusteluun osallistuneiden suomalaistutkijoiden kanssa. Esimerkiksi Rauno Huttunen (2003, 8) kirjoittaa olevansa Puolimatkan kanssa samoilla linjoilla muilta osin, mutta hän ei jaa näkemystä suomalaisen uskonnon opetuksen ei-indoktrinoivasta luonteesta. Puolimatkan mukaan sen sijaan myös uskontoa on mahdollista opettaa ilman indoktrinaatiota tiettyjen ehtojen täytyessä (ks. esim. Puolimatka 1997, 161).

## *2.1 Indoktrinoivan opetuksen kriteerit*

Kiista siitä, millainen opetus tarkalleen ottaen on indoktrinaatiota, johtaa juurensa kiistaan tiedon luonteesta. Indoktrinaatiokeskustelussa on vallinnut lähes täysi yksimielisyys siitä, että tiedollisesti perusteltujen käsitysten opettaminen on kasvatuksellisesti hyväksyttävää; sen sijaan on ollut vaikeampaa saavuttaa yksimielisyyttä siitä, mitä on pidettävä tietona. Indoktrinaation tunnistamiseksi on esitetty erilaisia kriteerejä. Nämä kriteerit ovat indoktrinaation sisältö-, menetelmä-, intentio-, seuraus- ja kontrollikriteeri. Näillä kaikilla kriteereillä on omat kannattajansa. (Puolimatka 1997, 9, 29; ks. myös Snook 1972.)

### **2.1.1 Sisältökriteeri**

Kun opetusta arvioidaan sisältökriteerin perusteella, indoktrinoivaksi opetukseksi lasketaan tietynlaisten oppisisältöjen ja tietynlaisten uskomusten opettaminen. Vältettäviä oppeja tai uskomuksia uskotaan sisältyvän erityisesti uskontoon, moraaliin ja politiikkaan, ja niiden katsotaan usein olevan tiedollisesti kyseenalaisia, koska ne sisältävät piirteitä, jotka tekevät niiden opettamisesta ongelmallista. Näitä piirteitä ovat uskonvaraisuus, perustelemattomuus ja testaamattomuus. Tämänkaltaisten oppien vastakohtaksi asetetaan tiede, jossa ei sisältökriteeriä painottavien mukaan ole perustelemattomia uskomuksia. (Puolimatka 1997, 56–57; Snook 1972, 68.)

Snookin mukaan sisältökriteerin ongelma on siinä, etteivät sisältökriteerin kannattajat ole onnistuneet määrittelemään, mitä nämä vältettävät opit (doktriinit) ovat. Hänen mukaansa väite ”indoktrinaatio on doktriinien opettamista” voidaan ottaa tosissaan vain siinä tapauksessa, että doktriinit pystytään määrittelemään. (Snook 1972, 32.) Toisen ”doktriini” voi olla toisen tiedettä. Freudin, Vygotskyn tai Marxin opetuksista voidaan puhua doktriineina siinä missä katolisen kirkon opeistakin.

Kaikki inhimillinen tieto on maailmankatsomuksellisesti sitoutunutta. Tieteelliset väitteet, vaikka ne olisivatkin luonteeltaan erilaisia kuin uskontoon ja moraaliin liittyvät käsitykset, eivät ole syntyneet käsitetynhjiössä, ilman teoreettista taustaa ja todellisuuden luonteeseen liittyviä taustaoletuksia. Tiedon ei siis voi sanoa olevan maailmankatsomuksellisesti neutraalia. Jos opetus määriteltäisiin indoktrinaatioksi sisältönsä perusteella, kaikenlainen opetus voitaisiin luokitella indoktrinaatioksi. (Puolimatka 1997, 79–80.) Tilanteesta seuraisi helposti, että vastapuoli määriteltäisiin aina indoktrinaation toteuttajaksi. Opetus, jota itse edustetaan, nähdään hyvänä, kun taas toisen osapuolen toteuttama opetus leimataan indoktrinaatioksi. Puolimatkan (1997, 72) mukaan sisältökriteerin perinteinen muoto on itse asiassa ajattelun ja ilmaisun vapauden rajoittamista, mikä on paradoksaalista, koska samaan aikaan indoktrinaatiokeskustelussa nimenomaan vedotaan kriittisen ajattelun ihanteeseen.

Sisältökriteerin kritisoimisen tai sen puolustamisen lisäksi tutkijoiden keskuudessa on kolmas mahdollinen tapa suhtautua siihen. Tämän käsityksen mukaan indoktrinaatio ei rajoitu moraalien, uskonnon ja politiikan opetuksen piiriin, mutta näillä alueilla on todennäköistä, että opetus on indoktrinoivaa (Puolimatka 1997, 57; Snook 1972, 68). Toisin sanoen tämän käsityksen mukaan sisältö ei yksin määritä, mikä on indoktrinaatiota ja mikä ei, mutta tietyt sisällöt tekevät indoktrinaation kuitenkin todennäköisemmäksi.

### 2.1.2 Menetelmäkriteeri

Menetelmäkriteerin mukaan indoktrinaatio ja kasvatuksellisesti hyväksytty opetus voidaan erottaa toisistaan opetuksessa käytetyn menetelmän perusteella. Menetelmät käsittävät tässä yhteydessä opetuksen tekniikoita, menetelmiä, tyylejä ja strategioita. Jotkut myös katsovat indoktrinaation määritelmän täyttävän ehtonsa silloin, kun käytetyn menetelmän lisäksi huomioidaan opetuksen sisältö, eli yhdistetään sisältö- ja menetelmäkriteeri. (Puolimatka 1997, 31, 172.)

Puolimatkan (1997, 173) mukaan ei kuitenkaan ole lainkaan ongelmattonta määritellä, millaiset menetelmät ovat indoktrinoivia. Snook toteaa lyhyesti, ettei menetelmä voi paljastaa indoktrinaatiota, koska luokkahuoneessa tapahtuu hyvin monenlaisia asioita. Opettaja selittää käsitteitä ja sääntöjä, esittää oppilaille kysymyksiä, asettaa kotitehtävät ja selventää ohjeita, pitää yllä järjestystä, johtaa keskustelua, kirjoittaa taululle... Mitä menetelmiä hänen voidaan sanoa käyttävän? Jos opettaja käyttäisi joka viikko yhden tunnin ajan sellaisia menetelmiä, jotka eivät edellyttäisi oppilailta rationaalista harkintaa, ja nämä menetelmät voitaisiin määritellä indoktrinoiviksi, olisiko opettaja silloin indoktrinoija? Entä jos hän toteuttaisi esim. yhden



neljäsosan opetuksesta tämänkaltaisia menetelmiä käyttäen? Tarkkojen määritelmien antaminen on vaikeaa. (Snook 1972, 22–23.)

Vaikka indoktrinoivien menetelmien määrittelemisen ei olisikaan yksinkertaista, tutkijat ovat pyrkineet sopivaan määritelmään. Puolimatka esittelee esille tuotuja luonnehdintoja ja sanoo niiden toistavan kahta perusteemaa: opettavien asioiden manipulointi ja/tai oppilaiden manipulointi. Käsiteltävän oppisisällön manipuloinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaista oppisisällön käsittelytapaa, joka ei tee sille oikeutta vaan johtaa herkästi perustelemattomiin ja harhaanjohtaviin käsityksiin. Opettaja ei tällä tavoin opettaessaan perustele opetustaan järkisyillä, todisteilla tai argumenteilla, tai todistusaineistoa käyttäessään hän vääristelee sitä, esittää asiat yksipuolisesti ja vaikenee vastakkaisista näkemyksistä. Oppilaiden manipuloinnilla tässä yhteydessä taas tarkoitetaan opettajan pyrkimystä oppilaiden muokkaamiseen siten, että heidän järjellinen harkintansa ja omaehtoinen pohdintansa jätetään sivuun. (Puolimatka 1997, 173–174.) Hyväksyttävän opetuksen sen sijaan tulisi auttaa oppilasta älylliseen ja vastuuntuntoiseen itseohjautuvuuteen (esim. Kilpatrick 1951, 97).

Kanta, jonka mukaan tosia ja päteviäkin uskomuksia on joskus tarpeen opettaa indoktrinoivasti, on Puolimatkan mukaan ongelmallinen. Jotkut kuitenkin argumentoivat, ettei pieni lapsi tai oppilas pysty ymmärtämään tietyn käsityksen perusteluja ja hänet täytyy saada omaksumaan kyseessä oleva asia sellaisilla menetelmillä, jotka eivät vaadi häneltä järkipäätä harkintaa. (Puolimatka 1997, 172–173.) Snook viittaa Aristoteleen ajatuksiin ja toteaa moraalisesta ymmärryksen edellyttävän hyvien toimintatapojen omaksumista. Puolimatkan tavoin Snook kuitenkin myös kiinnittää huomiota tämänkaltaisen ajattelun ongelmallisuuteen: miksi järkipäätien perusteluiden sivuuttaminen olisi pienten lasten kohdalla hyväksyttyä, kun se ei sitä ole hieman vanhempien lasten kohdalla? (Snook 1972, 24–25.)

Miten pieniä lapsia sitten voidaan opettaa indoktrinoimatta? Puolimatkan mukaan opetuksessa on tärkeää ottaa huomioon lapsen ikä- ja kehitystaso. Opetuksen tulee sisältää sellaisia perusteluja, joita voidaan pitää rationaalisesti pätevinä ja asianmukaisina ja jotka ottavat lapsen kehitystason ja uskomusten luonteen huomioon. (Puolimatka 1997, 177–178.)

Tehokas indoktrinaatio voi käyttää parhaimpia opetusmenetelmiä, eikä sen erottaminen kasvatuksellisesti hyväksyttävästä opetuksesta ole välttämättä helppoa pelkästään käytettyjen menetelmien perusteella. Puolimatkan mukaan menetelmäkriteerin soveltamisessa olisikin kiinnitettävä huomiota menetelmien taustalla vaikuttaviin arvoihin. Hyväksyttävässä opetuksessa menetelmät tulisi valita muun muassa rationaalisen avoimuuden, kriittisyyden ja vuorovaikutuksellisuuden arvojen perustalta. Indoktrinaation vaikutuksesta ihmisen

persoonallisuus kutistuu ja älykkyys rajoittuu siten, ettei hän pysty itsenäisesti arvioimaan hänelle esitettyjen uskomusten pätevyyttä kehityksensä loppuvaiheessaan. (Puolimatka 1997, 211–212.)

### 2.1.3 Intentiokriteeri

Intentiokriteerin mukaan kasvatuksellisesti hyväksytty opetus voidaan erottaa indoktrinaatiosta opettajan tarkoituksen eli intention perusteella. Snookin mukaan opettaja indoktrinoi, ”jos (i) hän opetustoiminnassaan aktiivisesti haluaa oppilaiden uskovan hänen opettamansa asiat todistusaineistosta välittämättä tai (ii) jos hän ennakoi, että hänen opetuksensa seurauksena sellainen tulos on todennäköinen tai väistämätön”. Tällöin voidaan arvella, että opettajalla on jokin motiivi, jonka vuoksi hän toteuttaa tarkoituksellista indoktrinaatiota. Intentiokriteeri näyttää soveltuvan erityisen hyvin selittämään indoktrinaatiota, jota tapahtuu uskonnollisten, poliittisten ja moraalisten oppisisältöjen opetuksessa. (Snook 1972, 50, 66–67.)

Snookin luonnehdinta intentiokriteerin määritelmästä on kohdannut myös kritiikkiä. Voidaan argumentoida, ettei teon intentio ole sama kuin se, mitä henkilö haluaa tehdä. (Kleinig 1982, 60.) Opettajan tarkoituksena voi olla esimerkiksi opettaa matematiikkaa, mutta se ei tarkoita, että hän haluaisi opettaa. Puolimatka puolustaa Snookin määritelmää ja toteaa, että Snookin määritelmä opettajan intentiosta voidaan ajatella siten, että Snookin ”haluaa tehdä” käännetään muotoon ”haluaa tapahtuvan”. Kuvitteellisessa tilanteessa opettaja, joka ei ehkä pidä opettamista eikä siinä mielessä haluaisi opettaa, saattaa kuitenkin vaihtoehtojen puutteessa toimia opettajana. Tällöin voidaan sanoa, että opettajan tarkoituksena on opettaa ja opettajalla on halu siihen, että oppilaat oppivat. (Puolimatka 1997, 215.)

”Jotta intentionaalinen indoktrinaatio olisi mahdollista, sen on oltava samalla tietoista toimintaa” (Toukonen 1991, 116). Jos opettajan intentiota pidetään riittävänä ehtona indoktrinaation määrittelylle, yhteiskunnallisen todellisuuden osuus jää huomiotta. On kuitenkin selvää, että yhteiskunnalla on vaikutusta opetukseen ja siihen, millaisia käsityksiä opettajalla itsellään on. Jos opettajaa on menestyksekkäästi indoktrinoitu, hän on saattanut omaksua asioista kapea-alaisen näkemyksen ja opettaessaan indoktrinoi oppilaitaan tietämättään. Tästä syystä indoktrinaation kriteerinä ei voida pitää pelkästään opettajan intentiota, koska opettaja voi toimia vilpittömästi omasta tietämyksestään käsin. (Puolimatka 1997, 219.)

Mitä seurauksia olisi sillä, että indoktrinaatio ja kasvatuksellisesti hyväksytty opetus erotettaisiin toisistaan vain opettajan tarkoitusten perusteella? Ainakin se, että tahatonta indoktrinointia eli sitä, että opettaja opettaa tiedollisesti epäpäteviä asioita totuutena tietämättänsä, ei voitaisi pitää indoktrinointina. Silloin ei myöskään voitaisi laskea indoktrinaatioksi sukupolvien

yli ulottuvia indoktrinaatioketjuja, koska niiden piirissä ihmiset saattavat hyvinkin uskoa opettavansa tiedollisesti päteviä käsityksiä. Puolimatkan mukaan tämä on ongelma, sillä on syitä olettaa valtakulttuurin siirtävän perustelemattomia ideologisia vakaumuksia uudelle sukupolvelle, ja juuri tämä on indoktrinaation vallitsevin muoto. Hirsi omassa silmässä voi kuitenkin olla vaikea huomata. Jos tarkastelemme esimerkiksi intialaista kastijärjestelmää, voimme helposti havaita sen epäoikeudenmukaisuuden; kyseisessä kulttuurissa eläville järjestelmän oikeudenmukaisuuden kyseenalaistaminen ei kuitenkaan välttämättä ole yhtä luontevaa. Jos pyrkisimme etsimään esimerkkejä sukupolvien yli jatkuneesta indoktrinaatiosta omasta kulttuuristamme, se saattaisi olla vaikeampaa, koska olemme sisäistäneet kulttuurimme perustavat uskomukset ”tietona”. (Puolimatka 1997, 219–220; ks. myös Toukonen 1991, 116.)

Intentiokriteerin tueksi tarvitaan siis muitakin kriteerejä, koska indoktrinaation tunnistaminen pelkästään yhden kriteerin nojalla on käytännössä vaikeaa. Opetuksen sisällön, menetelmien ja intention lisäksi indoktrinaation on ajateltu olevan tunnistettavissa opetuksen seurausten perusteella. (Puolimatka 1997, 213, 220.)

#### 2.1.4 Seurauskriteeri

Seurauskriteerin mukaan opetus määritellään indoktrinoivaksi sen seurausten perusteella. Indoktrinaatiota katsotaan tapahtuvaksi, jos opetuksen seurauksena opetetut uskomukset, asenteet, arvot tai muut sisällöt omaksutaan siten, etteivät ne enää ole avoimia täydelle rationaaliselle arvioinnille. Oppilaalle kehittyy harhaanjohtava käsitys asioista, eikä hän myöskään kykene arvioimaan käsityksiään uuden todistusaineiston valossa. (Puolimatka 1997, 31, 221.) Yksilön tunnusmerkiksi muodostuu tällöin, ettei hän kykene kyseenalaistamaan omia uskomuksiaan ja hänen ajattelunsa lukkiutuu (Barrow & Woods 1989, 73; Gingell 1999, 115).

Indoktrinoivan opetuksen seurausten tunnistaminen voi olla jossain määrin helpompaa kuin opetuksen intentioiden tunnistaminen. Seurausten tunnistamisessa vaikeutena on kuitenkin se, että seuraukset saattavat näkyä vasta useiden vuosien kuluttua ja opetuksen seurauksia voi olla vaikea erottaa niistä kaikista muista tekijöistä, jotka yksilön elämään ovat vaikuttaneet. (Puolimatka 1997, 220–221.) Opetuksen tai indoktrinaation seuraukset voivat olla eri yksilöiden kohdalla erilaisia: lienee mahdollista kuvitella yksilö, joka pystyy indoktrinoivasta opetuksesta huolimatta säilyttämään avoimen mielensä. Yhtä hyvin voidaan löytää opetuksesta riippumattomia tekijöitä, joiden vuoksi yksilön ajattelu on lukkiutunut eikä hän kyseenalaista omia uskomuksiaan (esim. alhainen älykyys, perhetausta, psykologiset ongelmat, huumeet, jne.). Tällöin ei voida sanoa, että

yksilön ajattelu on mitä on sen vuoksi, että hänet olisi indoktrinoitu. (Gingell 1999, 115; Snook 1972, 40.)

Kleinig (1982, 63) ei kuitenkaan yhdy kaikilta osin tähän kritiikkiin. Hän argumentoi, ettei alhainen älykkyys tai esimerkiksi auto-onnettomuus yksistään voi johtaa epäkriittiseen ja lukkiutuneeseen ajatteluun. Ne voivat vain johtaa siihen, että yksilön indoktrinoiminen on helpompaa. Tästä syystä opettajan on oltava rajoituksia omaavan oppilaan kohdalla erityisen tarkkana siitä, ettei hänen opetuksensa johda perusteettomiin käsityksiin. Kleinigin argumentti ei kuitenkaan poista sitä mahdollisuutta, että opetuksen ulkoiset tekijät vaikuttaisivat opetukseen. Joissain tilanteissa oppilaan omallakin asenteella voi olla merkitystä siihen, muodostuuko hänelle yksipuolinen näkemys opetetusta asiasta (Puolimatka 1997, 224). Oppilaalle saattaa muodostua yksinkertaistettu näkemys asioista, jos hän kieltäytyy näkemästä vaivaa oppimisensa eteen, eikä tämä välttämättä merkitse, että häntä olisi indoktrinoitu.

Indoktrinaation ongelmat tiedostavan opettajan olisi pyrittävä kriittiseen itsearviointiin: onko mahdollista, että opetus indoktrinoi oppilaita siitä huolimatta, ettei se ole opettajan tavoitteena? Puolimatkan mukaan opetus voi olla indoktrinoivaa myös tahattomasti. Hän lisää kuitenkin, että tästä huolimatta vastuu opetuksen seurauksista on opettajalla ja opettajaa on mahdollista kritisoida siitä, ettei hän ole riittävän tietoinen vaikutuksestaan oppilaisiin. (Puolimatka 1997, 32.)

### 2.1.5 Kontrollikriteeri

Kontrollikriteeri tarkastelee opettajan auktoriteetin ja oppilaan autonomian välistä suhdetta. Humanistisen sivistysihanteen mukaan opettajan tulisi käyttää auktoriteettiaan tavalla, joka edistää oppilaan kehittymistä autonomiseksi, itseohjautuvaksi yksilöksi. Auktoriteetin käyttäminen ei sinänsä ole este oppilaan autonomian kehittymiselle, koska itseohjautuvuuden kehittyminen edellyttää kasvattajan tukea. Indoktrinaatiosta voidaan puhua, jos opettaja pyrkii manipuloimaan oppilaitaan auktoriteettiasemansa perusteella. (Puolimatka 1997, 32-33, 249.)

R. S. Peters pohtii teoksessaan *Authority, responsibility and education* (1973) auktoriteetin merkitystä ihmisyyhteiskunnalle. Hänen mielestään juuri ihmisten taipumus erilaisten käyttäytymissääntöjen luomiseen ja näiden sääntöjen siirtäminen sukupolvelta toiselle kielen avulla erottaa ihmiset eläimistä ja tekee ihmisjoukosta sivilisaation. (Peters 1973, 13–14.) Opettajan auktoriteetin ei kuitenkaan tulisi perustua pelkkään sokeaan kuuliaisuuteen, vaan ennemminkin siihen, että se, mitä opettaja sanoo, ei ole järjenvastaista ja mielivaltaista. Toisin sanoen auktoriteetti tunnustetaan, koska se koetaan merkitykselliseksi. (Gadamer 2013, 291–292.) Tällöin auktoriteetti koetaan oikeutetuksi.

Opettajan oikeutetun auktoriteetin taustalla on ajatus siitä, että opettajalla on tietoa, jota oppilailla ei ole. Opetuksen päämääränä tulee olla, että oppilaat kykenevät itsenäisesti arvioimaan asioita, mutta alkuvaiheessa opettajan tiedollisella auktoriteetilla on keskeinen sija. Lisäksi voidaan ajatella, että opettajan kasvatuksellinen tehtävä määrittää rajat hänen vallankäytölleen. Opettajan vallankäyttö voidaan katsoa perustelluksi, kun hän käyttää sitä luodakseen oppilaan kypsymistä edistäviä kasvatuksellisia tilanteita. Indoktrinaatiosta voidaan puhua, jos opettaja käyttää valtaansa tavalla, joka häiritsee oppilaan itsenäisen ajattelun kehittymistä. (Puolimatka 1997, 254–255.)

Tästä huolimatta voidaan kysyä, tarvitaanko opetuksessa auktoriteettia. Erich Frommin ja monen muun progressiivisen kasvatuksen kannattajan mielestä opetuksen auktoriteetti voidaan korvata vapaudella. Tällöin lasta opetetaan vetoamalla hänen uteliaisuuteensa ja spontaaneihin, välittömiin tarpeisiinsa ja tällä tavoin saadaan hänet kiinnostumaan ympäröivästä maailmasta. Fromm pitää tätä parhaimpana ratkaisuna, mutta tuo myös esille siihen liittyvän vaaran: avoimesta auktoriteetista luopuminen johtaa usein peitetyn auktoriteetin käyttämiseen, ei siihen, ettei auktoriteettia käytettäisi lainkaan. Peitetty valta käyttää hyväkseen psyykkistä manipulaatiota. Avoin auktoriteetti sanoo oppilaalle ”sinun on tehtävä tämä”, kun taas peitetty auktoriteetti sanoo ”sinä teet tämän mielelläsi, eikö niin?” Rangaistusseuraamuksena jälkimmäisessä tapauksessa ei ole mitään näkyvää vaan ehkä jopa pahempaa: tunne siitä, että on poikkeava ja ei ole ”sopeutunut”. (Fromm 1968, 13–14.) Michel Foucaultin mukaan juuri tällainen peitetyn auktoriteetin muoto on kaikkein kavalin, koska valtaa ei tällöin pysty selkeästi paikallistamaan (Foucault 2005). Tästä näkökulmasta katsoen avointa auktoriteettia saatetaan jopa pitää parempana vaihtoehtona opetuksessa kuin pyrkimystä vapauteen, joka usein on vain piiloista vallankäyttöä ja joka tekee myös indoktrinaation toteuttamisesta vaikeammin havaittavaa.

## **2.2 Ihmisen kasvattaminen autonomiseksi**

Indoktrinaation tavoitteena on estää yksilön kehittyminen autonomiseksi, itsenäisen arviointikyvyn omaavaksi ihmiseksi (Puolimatka 1997, 305). Autonomiaan kasvattamista pidetään kasvatuksen ihanteena. Se ei kuitenkaan ole yksiselitteinen käsite, ja eri filosofeilla on siitä erilaisia näkemyksiä. Sitä ei myöskään voida liittää mihinkään yhteen tiedon alueeseen. Autonomia voidaan määritellä olemisen ja tekemisen laaduksi, joka hallitsee kaikkia toimintojamme. (Kleinig 1982, 69–71; Puolimatka 1997, 278.)

John Stuart Millä (1806—1873) pidetään yhtenä 1800-luvun vaikutusvaltaisimmista filosofeista. Hänen tekstinsä ovat säilyttäneet asemansa filosofisten aiheiden piirissä nykypäivään

asti. (Wilson 2014.) Millin mukaan ihmisen autonomia on sitä, ettei hän ole yleisen mielipiteen ohjailtavissa. Ihmisistä tulisi kasvattaa yksilöitä, jotka pystyvät vastustamaan ryhmäpainetta. Mill kuvaa ihmisen epäautonomista toimintaa seuraavalla tavalla:

*Suhteessaan muihin tai jopa itseensä yksityinen ihminen tai perhe ei kysy itseltään: mitä minä pidän parempana tai mikä sopisi minun luonteeseeni ja lahjoihini tai mikä sallisi parhaan ja korkeimman minussa vapaasti liikkua ja auttaisi sitä kasvamaan ja kukoistamaan. He kysyvät itseltään: mikä sopii minun asemaani; mitä ihmiset tavallisesti tekevät minun säädyssäni, varallisuusasemassani tai (joka on vielä pahempaa) mitä ihmiset minua ylemmässä säädyssä ja varakkaammissa piireissä tavallisesti tekevät. (...) He ovat siten itse taipuneet ikeen alle. Huvituksissakin ihmisillä on yhtäläisyys muiden kanssa ensimmäisenä ajatuksena: he mieltyvät joukossa, valitsevat ainoastaan tavallisista asioista; omituista makua ja muista poikkeavaa käytöstä kammotaan melkein kuin rikoksia, (...). (Mill 1982, 66–67.)*

Millin mukaan se, että ihminen seuraa ryhmäpainetta oman luontonsa sijaan, johtaa lopulta siihen, ettei ihmisellä enää ole omaa luontoa seurattavana. Ihmisestä tulee tällöin kykenemätön lujiin toiveisiin, eikä hänellä myöskään ole omaperäisiä mielipiteitä. (Mill 1982, 67.) Tällainen ihminen on muiden helposti ohjailtavissa.

Ihmisen autonomisuuden ei kuitenkaan tule perustua välinpitämättömyyteen toisista ihmisistä. Mill (1982, 68) korostaa, että omaperäisyyden edistämisen tulee tapahtua oikeuden ja lähimmäisten etujen säätämässä rajoissa. Puolimatkan mukaan moraalinormit ovat inhimillisen vuorovaikutuksen välttämättömiä ehtoja eikä autonomisuus tarkoita riippumattomuutta näistä normeista. Se, että ihmistä voidaan kutsua autonomiseksi, ei myöskään edellytä, että ihminen voisi vapaasti päättää, tarvitseeko hänen kehonsa ravintoa vai ei, tai tarvitseeko hän unta vai ei. ”Autonomia ei siis tarkoita ehdotonta itseohjautuvuutta ja riippumattomuutta kaikista ulkoisista tekijöistä.” (Puolimatka 1997, 289.)

Puolimatkan mukaan autonomiaan kasvattaminen ei tarkoita sitä, ettei lasten elämää tulisi ohjata. Jos on olemassa jotain arvokasta, arvotonta ja arvonvastaista, ei ole tarkoituksenmukaista, että lapsi jätetään niistä tietämättömäksi. Jokainen ihminen omaksuu jonkinlaisen tavan katsoa ja hahmottaa maailmaa, ja lapsi usein omaksuu parhaiten sen maailmankatsomuksellisen järjestelmän, johon hänen kasvattajansa ovat sitoutuneet. Kun tämän lisäksi lapsessa kehitetään valmiuksia itsenäisesti arvioida opetetun maailmankatsomuksen pätevyyttä ja lapsi saa mahdollisuuden tutustua myös vaihtoehtoihin maailmankatsomuksiin, lapselle on annettu edellytykset oman näkemyksensä rakentamiseen. (Puolimatka 1997, 306, 350.)

### 3 NÄKÖKULMIA OPETTAJUUTEEN: NEUTRAALIUDEN ILLUUSIO

Tutkimuksen kohderyhminä ovat lastentarhanopettajat, luokanopettajat ja pyhäkoulunopettajat. Tässä osiossa tarkastellaan näiden opettajaryhmien piirteitä ja heidän opetustaan ohjaavia arvoja ja tavoitteita. On todennäköistä, että opetuksen taustalla olevat arvot vaikuttavat siihen, miten opetusta toteuttava opettaja suhtautuu indoktrinaatioon.

Opettajan työ on aina sidoksissa arvoihin (esim. Puolimatka 2011; Värrä 2002), ja se, mitä pidetään arvokkaana tavoitteena opetuksessa, vaihtelee jonkin verran eri aikakausina. Urpo Harvan (1968, 39–40) mukaan elämänolosuhteet ja ajan henki määräävät arvonäkökulman eikä yleispätevää opetusta ole olemassa. Ajan hengen lisäksi myös opettajien omat henkilökohtaiset maailmankatsomukset vaikuttavat opetukseen. Maailmankatsomus on käsitys todellisuuden laadusta, ontologinen katsomus, joka sävyttää sitä tapaa, jolla yksilö katsoo maailmaa (Wilenius 1981, 27). Maailmankatsomus vaikuttaa opettajan toimintaan, vaikka hänen tietoisena tarkoituksenaan ei olisikaan toimia omasta katsomuksestaan käsin.

#### 3.1 *Lastentarhanopettajat*

Akavan työmarkkinatutkimuksen (2006) mukaan Suomessa on ammatissa toimivia lastentarhanopettajia noin 10 500, joista suurin osa työskentelee päiväkodeissa. Päiväkodeissa työskenteleviä lastentarhanopettajia on noin 9200. Lisäksi kuntien sosiaalitoimistoissa toimii noin 400 lastentarhanopettajaa, peruskouluissa noin 300 ja muissa tehtävissä noin 600. (Lastentarhanopettajaliitto 2015.)

Lasten päivähoitoa on perinteisesti pidetty eräänlaisena tasa-arvon lippulaivana, joka tekee molempien vanhempien työskentelyn kodin ulkopuolella mahdolliseksi (Välimäki & Rauhala 2000, 396; Strandell 2012, 228). Suomessa suurin osa 2–5-vuotiaista lapsista on päivähoidossa (Myllyniemi & Gissler 2012, 35) ja lähes kaikki 6-vuotiaat osallistuvat esiopetukseen (Sauli & Säkkinen 2007, 172). Päivähoidossa toteutettava varhaiskasvatus perustuu parlamentaarisesti hyväksyttyihin kasvatustavoitteisiin. Kasvatustavoitteiksi on määritelty kotien antaman

kasvatuksen tukeminen ja lasten kasvattaminen yhteistyössä vanhempien kanssa. 2000-luvun alussa otettiin käyttöön uusi valtakunnallinen varhaiskasvatuksen sisällöllinen ohjausväline, varhaiskasvatussuunnitelma. (Hujala 1996, 489–490; Valtioneuvoston periaatepäättös 2002, 3.)

Varhaiskasvatuksen lähtökohdaksi on määritelty kasvatustieteelliseen (erityisesti varhaiskasvatukselliseen) ja monitieteiseen tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta ja kehityksestä. Tavoitteena on, että se muodostaa johdonmukaisesti etenevän jatkumon yhdessä perusopetuksen kanssa. Kansallisten säädösten ja muiden ohjaavien asiakirjojen lisäksi varhaiskasvatuksen taustalla ovat kansainväliset lapsen oikeuksia puolustavat sopimukset. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittuja lapsen oikeuksia ovat muun muassa lapsen oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti ja lapsen oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon tai katsomukseen. Varhaiskasvatuksen parissa toimivia kehoitetaan huomioimaan lapsen yksilölliset tarpeet ja kohtaamaan lapsi tasa-arvoisena yhdessä muiden kanssa riippumatta sukupuolesta, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustasta tai etnisestä alkuperästä. Varhaiskasvatuksessa painotetaan myös tarvetta eri tahojen yhteistyölle. Lastentarhanopettajat tekevät työtään yhdessä koko lasta ja lapsen perhettä palvelevan verkoston kanssa. Heidän keskeisiä yhteistyötahojaan ovat opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimi, yksityiset palveluntuottajat, seurakunnat, järjestöt, oppilaitokset ja sosiaalialan osaamiskeskukset. (Stakes 2005, 10–12, 15.)

OECD:llä on ollut merkittävä rooli varhaiskasvatussuunnitelmaprosessien käynnistämisessä niin Suomessa kuin useassa muussakin länsimaassa. Varhaiskasvatussuunnitelmien avulla pyritään yhdenmukaistamaan varhaiskasvatusta sekä kunkin OECD-maan sisällä että näiden maiden välillä. (Alasuutari & Karila 2009, 70.) Strandell (2012) on tutkinut päivähoitoa ohjaavia dokumentteja eri vuosikymmeniltä, ja hänen mukaansa varhaiskasvatuksen retoriikassa on tapahtunut viime vuosina selkeä muutos: nykyään päivähoidosta puhutaan yhä useammin koulutuspoliittisena palveluna. Onnistuneena lapsen kehityksen päämääränä ei enää pidetä aikuisuutta, vaan päämääräksi on määritelty ”jatkuva muutos ja kehittyminen” eli elinikäinen oppiminen. Uutta on myös näkemys lapsen yksilöllisestä kehittämisestä ja sen pohjalta syntynyt tarve luoda jokaiselle lapselle yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma, jonka toteutumista seurataan säännöllisesti. (Strandell 2012, 235–236.)

Alasuutari ja Karila (2009) ovat tutkineet Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes 2003, 2005) mukaisesti kunnissa laadittuja varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeita. Nämä lomakkeet tuottavat varhaiskasvatukseen lapsen kirjallisen ja dokumentoidun arvioinnin. Alasuutarin ja Karilan mukaan on perusteltua kysyä, onko varhaiskasvatussuunnitelmien



tarkoituksena yhdenmukaistaa lapsuutta ja lapsia siitäkin huolimatta, että varhaiskasvatuksessa puhutaan paljon yksilöllisyyden huomioimisesta. Varhaiskasvatuslomakkeet tuottavat tietynlaista käsitystä ”normaalista” tavasta olla ja toimia lapsena ja lapsen vanhempana. (Alasuutari & Karila 2009, 85–86.)

### **3.2 Luokanopettajat**

Luokanopettajat opettavat peruskoulun luokkia 1–6. Suomessa on kaikkiaan noin 16 000 luokanopettajaa. (Suomen luokanopettajat ry 2015.) Opettajan tehtävä on tukea yksilöiden kasvua ja oppimista siten, että he kasvavat itsenäisiksi ja vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi (Opetusalan ammattijärjestö 2015). Peruskoulun opettajaa sitoo koulukohtainen opetussuunnitelma, jonka perusteet on määritelty kansallisessa opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perusopetuslain ja -asetuksen sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta. (Opetushallitus 2014, 9.)

Perusopetuksen tehtävä on luoda perusta oppilaiden yleissivistykselle. Opetus pyritään järjestämään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, ja sen tavoitteena on edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Varhaiskasvatuksen tavoin myös perusopetuksessa painotetaan kotien kanssa tehtävää yhteistyötä. YK:n lapsen oikeuksien sopimus muodostaa perusopetuksen oikeudellisen perustan. Opettajia sitovat sopimuksen yleiset periaatteet, joita ovat muun muassa syrjimättömyys, yhdenvertaisuus, lapsen oikeus ilmaista näkemyksensä ja tulla kuulluksi ja lapsen näkemysten kunnioittaminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajia kannustetaan arvokeskusteluun yhdessä oppilaiden ja heidän perheidensä kanssa. Koulun avointa ja kunnioittavaa suhtautumista kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatusnäkemyksiin pidetään rakentavan vuorovaikutuksen perustana. Kulttuurien moninaisuuden kunnioittamista pidetään yhtenä keskeisenä tavoitteena opetuksessa. (Opetushallitus 2014, 14–16.)

Aiemmin luokanopettajan työssä on korostunut yksilöllinen asiantuntijuus: opettajalta on edellytetty itsenäistä suoriutumista niin työn suunnittelusta, toteutuksesta kuin arvioinnistakin. Nykyinen opettajuus korostaa yhä enemmän yhteistyötä ja kollegiaalista toimintatapaa. (Luukkainen 2004, 67.) Suomalaisten opettajien asemaa opetustehtävän suorittamisessa pidetään autonomisena, jos sitä verrataan muihin OECD-maihin (Innola & Mikkola 2009, 119). Tästä huolimatta myös suomalaiset opettajat kokevat työnsä hallinnan uhatuksi. Vaikka opettajat voivatkin päättää luokkatyöskentelystä melko itsenäisesti, heillä on vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa esimerkiksi koulutuspolitiikkaan. Viimeaikaiset koulunuudistusohjelmat ovat lisänneet

opettajien tulosvastuuta ja byrokraattista kontrollia, minkä opettajat kokevat heikentävän heidän mahdollisuuksiaan pitää huolta oppilaistaan. (Luukkainen 2004, 67–69.)

Aiemmin koulutusta voitiin kuvailla kansallisen kontekstinsa johtamaksi ja keskitetyksi järjestelmäksi; nykyisin sille on leimallista hajautuneisuus, monikansallisuus ja verkostoituneisuus. Koulutuksen kentälle on ilmaantunut kansainvälisiä toimijoita kuten OECD, Maailmanpankki, monikansalliset yhtiöt ja Maailman kauppajärjestö. (Ks. Kallo & Rinne 2006.) Koulutuspolitiikka ei siis ole enää yksin kansallisvaltioiden omissa käsissä. Koulutuksessa on kyse sekä alueellisesta että globaalista politiikasta, johon kansainvälinen liiketoiminta vaikuttaa yhä enenevässä määrin. (Ball 2004, 7–8.) Luokanopettajille, koulutuksen varsinaisille toteuttajille, tämä on useassa tapauksessa merkinnyt ammatillisen itsemääräämisoikeuden kutistumista ja toiminnan oikeutuksen uudenlaista etsimistä. Luovuus ja omaperäisyys ovat kärsineet tehokkuuden vaatimusten keskellä. (Säntti 2008, 7.)

### ***3.3 Pyhäkoulunopettajat***

Kristillisestä kasvatuksesta puhuttaessa käytetään usein termejä uskontokasvatus tai uskonnollinen kasvatus. Uskontokasvatuksella tarkoitetaan usein mihinkään uskonnolliseen tunnustukseen sitoutumatonta kasvatusta (esim. peruskoulun uskonto-opetus), ja uskonnollisella kasvatuksella puolestaan viitataan kasvatukseen, jonka lähtökohdat ovat tietyssä tunnustuksessa tai perinteessä. (Muhonen & Tirri 2008, 66.) Suomessa uskonnollista kasvatusta ja opetusta toteuttaa kaikkein laajimmin evankelis-luterilainen kirkko. Suomen evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluu noin 75 %, ortodoksiseen kirkkoon noin 1 % ja muihin uskontokuntiin 1,5 % Suomen väestöstä (Suomen virallinen tilasto 2013).

Pyhäkoulu on kansainvälisesti tunnetuin kristillinen lapsille suunnattu työmuoto. Pyhäkoulu eli ”Sunday school” löytyykin kaikista maanosista. Sitä kuvataan lasten jumalanpalvelukseksi, joka sisältää usein hengellisiä lauluja, Raamatun kertomuksia ja rukousta. (SLK 2016.) Pyhäkoulunopettajat ovat seurakuntien vapaaehtoisia työntekijöitä. Suomessa pyhäkoulujen synty on yhteydessä rippikoulun kehitykseen: pyhäkoulu kehittyi korvaamaan alle rippikouluikäisten lasten kristillistä opetusta. (Porkka 2008, 155.) Sitä, minkä ikäiset lapset voivat osallistua pyhäkouluun, ei ole tarkkaan määritelty. Pyhäkoulunopettajilta ei myöskään edellytetä mitään erityistä tutkintoa. Luterilaisessa kirkossa pyhäkoulunopettajia arvioidaan olevan noin 4000 (Sakasti 2016). Tämän tutkimuksen kohderyhmään kuuluvat kaikki Suomen pyhäkoulunopettajat kirkkokuntaan katsomatta.

Seurakuntien Lapsityön Keskus ry (SLK) on evankelis-luterilaisen kirkon alla toimiva lapsi- ja perhetyön palvelu-, asiantuntija- ja yhteistyöjärjestö, jonka tehtävä on kehittää ja tukea seurakuntien lapsi- ja perhetyötä. SLK painottaa vuosien 2013–2020 strategiassaan jokaisen lapsen ainutlaatuista ihmisarvoa, yhdenvertaisuutta ja osallisuutta. Strategian mukaan uskoa tulee tulkita perinteen ja nykyhetken vuorovaikutuksesta käsin, ja muita katsomuksia ja kulttuureja edustavat ihmiset tulee ottaa mukaan yhteiseen dialogiin. Ekumeniaa eli eri kristillisten kirkkojen ja tunnustuskuntien yhteistyötä pidetään tärkeänä. Evankelis-luterilaisen kirkon toteuttaman varhaiskasvatuksen ja myös pyhäkoulun taustalla ovat erityisesti kaksi Raamatun kohtaa. Ensimmäinen niistä on kaste- ja lähetyskäsky:

*Jeesus sanoi: "Minulle on annettu kaikki valta taivaassa ja maan päällä. Menkää siis ja tehkää kaikki kansat minun opetuslapsikseni: kastakaa heitä Isän ja Pojan ja Pyhän Hengen nimeen, ja opettakaa heitä noudattamaan kaikkea, mitä minä olen käskennyt teidän noudattaa. Ja katso, minä olen teidän kanssanne kaikki päivät maailman loppuun asti."* (Matt. 28:19–20.)

Toinen Raamatun kohdista on niin kutsuttu lasten evankeliumi:

*Jeesuksen luo tuotiin lapsia, jotta hän koskisi heihin. Opetuslapset moittivat tuojia, mutta sen huomattessaan Jeesus närkästyi ja sanoi heille: "Sallikaa lasten tulla minun luokseni, älkää estäkö heitä. Heidän kaltaistensa on Jumalan valtakunta. Totisesti: joka ei ota Jumalan valtakuntaa vastaan niin kuin lapsi, hän ei sinne pääse." Hän otti lapset syliinsä, pani kätensä heidän päälleen ja siunasi heitä.* (Mark. 10:13–16.)

Mainittujen Raamatun kohtien lisäksi kirkon varhaiskasvatus perustuu siihen, että lapsi nähdään pyhänä, arvokkaana ja Jumalan kuvaksi luotuna olentona. (SLK 2016; Kirkkohallitus 2013.)

Ortodoksisella kirkolla on oma Ortodoksisen kirkon varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet -julkaisunsa, jonka lisäksi on laadittu seurakuntakohtaiset suunnitelmat. Ortodoksisen kirkon varhaiskasvatuksen periaatteissa on paljon samaa kuin muidenkin kristillisten suuntien periaatteissa, mutta myös joitain painotuseroja. Ortodoksinen varhaiskasvatus esimerkiksi korostaa useita muita uskon suuntia enemmän uskoon liittyvän tapakulttuurin (mm. ikonien suuteleminen, paastonaika, pääsiäisperinteet) merkitystä. (Ks. Okulov 2011.)

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia, millaisia käsityksiä suomalaisilla lastentarhanopettajilla, luokanopettajilla ja pyhäkoulunopettajilla on indoktrinoivasta opetuksesta. Lähestyn tutkimusongelmaa viiden indoktrinaatiokriteerin pohjalta. Näitä kriteerejä ovat sisältökriteeri, menetelmäkriteeri, intentiokriteeri, seurauskriteeri ja kontrollikriteeri. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Miltä osin lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinoivasta opetuksesta ovat yhteneviä indoktrinaatiosta käydyn tieteellisen keskustelun kanssa?
- 2) Poikkeavatko lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinoivasta opetuksesta toisistaan?

## 4.2 Metodologiset ratkaisut

Tutkimukseni tavoittelee hermeneuttista lähestymistapaa. Hermeneutiikalla tarkoitetaan käytännön taitoa: se on taitoa julistaa, tulkata, selittää ja tulkita. Se perustuu ymmärtämisen taitoon, ja sitä tarvitaan aina silloin, kun asian merkitys ei ole aivan yksiselitteinen. (Gadamer 2004, 40.)

Hermeneutiikka edellyttää avoimuutta ja vastaanottavaisuutta tekstin toiseudelle. Avoimuus toiseudelle ei kuitenkaan edellytä neutraalia suhtautumista tarkasteltavaan ilmiöön. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että tutkija tiedostaa omat ennakkonäkemyksensä ja ennakkoluulonsa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. ”Ennakkoluulon tunnistaminen ennakkoluuloksi edellyttää, ettei sitä hyväksytä oikopäätä vaan pidätellään. (...) Ennakkoluuloa ei voi ottaa tarkasteluun, jos sillä on meihin lakkaamatta huomaamatonta vaikutusta”. (Gadamer 2004, 34, 38.)

Indoktrinaatiosta kirjoitettuun tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen on vaikuttanut huomattavasti siihen, miten näen indoktrinaation ilmiönä. Indoktrinaatiota voi lähestyä eri tavoilla, eikä tähän tutkimukseen valittu tapa ole välttämättä oikea. Se on kuitenkin se lähtöpiste, josta käsin pyrin muodostamaan ymmärrystä eri opettajien indoktrinaatiokäsityksistä. Tekemällä

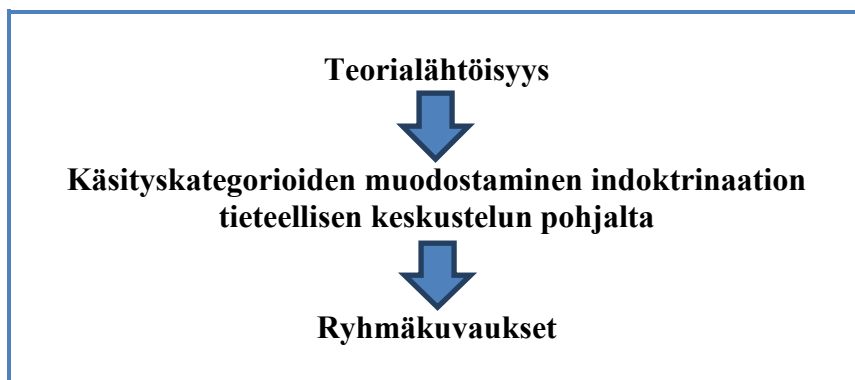
hermeneuttisen tutkimuksen pyrin samalla haastamaan itseni ja asettamaan oman ajatteluni alttiiksi muutokselle.

Filosofiset käsitteet, kuten indoktrinaatio, eivät ole muuttumattomia ja yksiselitteisiä merkkejä tai signaaleja jostakin, kuten matemaattiset symbolijärjestelmät ovat. Sen sijaan ne ovat osa maailman tulkintaa, jossa kielellä on oleellinen asema. Viestintäprosessissa käsitteet välittyvät eteenpäin ja muuttuvat. (Gadamer 2004, 70.) Näin on käynyt myös indoktrinaation käsitteelle, jota alun perin käytettiin opetuksen synonyymina. Erilaiset tavat ymmärtää indoktrinaation käsitettä saattavat johtaa väärinymmärretyksi tulemiseen ja ihmisten väliin jännitteisiin. Gadamer (2004, 90) onkin todennut, että keskinäinen ymmärtäminen on aina kielen ongelma, joka onnistuu tai epäonnistuu kielellisyyden tilassa. Tästä näkökulmasta katsoen hermeneutiikan tehtävää voidaan pitää varsin tärkeänä: ymmärryksen lisääntyminen parantaa usein ihmisten suhteita toisiinsa.

Tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa tietoa lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien indoktrinaatiokäsityksistä. Lähestyn opettajien käsityksiä kirjallisen aineiston pohjalta. Aineisto koostuu lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien kirjoittamista keskusteluista, joita he kirjoittivat tutkimusta varten perustettuihin Facebook-ryhmiin 15.6.2015–31.8.2015. Pyrin jättämään Facebook-ryhmissä esitetyn kysymyksenasettelun melko avoimeksi, jotta erilaisille käsityksille jäisi mahdollisimman paljon tilaa.

Käytän tutkimuksen aineiston analysoinnissa pääasiassa teorialähtöistä lähestymistapaa. Tutkimuksen analyysiä ohjaavat Puolimatkan (1997) esille tuomat indoktrinoivan opetuksen kriteerit. Indoktrinaatiokriteerit sisältävät erilaisia painotuksia ja erilaisia koulukuntia tieteellisen keskustelun sisällä, jotka huomioidaan kategorioiden muodostamisessa. Tieteellisen keskustelun ulkopuolelle jäävät kommentit kerätään omiin kategorioihinsa aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Tällöin tutkimuksen sisällönanalyysissä käytetään induktiivista analyysiä niiltä osin, kuin tutkimuksen aineisto ei ole yhtenevä teoriapohjan kanssa. Kommenttien kategorisoinnin jälkeen tulokset tiivistetään ryhmäkuvauksiksi, jotka tuodaan esille Tutkimustulokset-osion lopussa. Analyysin toteuttamisen avainkohdat on esitetty tiivistetysti kuviossa 1.

**Kuvio 1.** Analyysin toteuttamisen avainkohdat



### 4.3 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto on hankittu Facebook-sivuston keskusteluryhmien välityksellä. Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan keväällä 2012 50 prosenttia 16–74-vuotiaista suomalaisista oli rekisteröitynyt jäseneksi vähintään yhteen yhteisöpalveluun. 49 prosenttia rekisteröityneistä jäsenistä oli viimeisen kolmen kuukauden aikana seurannut vähintään yhtä yhteisöpalvelua. Yhteisöpalveluista selvästi suosituin on Facebook. (Suomen virallinen tilasto 2012.) Facebookin suosio vuorovaikutuskanavana tekee siitä houkuttelevan tutkimusaineiston keräämiskohteen.

Perustin tutkimusta varten Facebookiin kolme keskusteluryhmää: Lastentarhanopettajat ja indoktrinaatio, Luokanopettajat ja indoktrinaatio sekä Pyhäkoulunopettajat ja indoktrinaatio. Ryhmien yksityisyysasetus\* oli suljettu, eli kuka tahansa pystyi näkemään ryhmän nimen, ryhmäkuvauksen ja sen jäsenet, mutta ryhmässä julkaistun sisällön näkivät vain ryhmän jäsenet. Ryhmäkuvaus toimi ryhmäkesustelun alustuksena, josta kävi ilmi, että ryhmä on perustettu gradun tutkimusaineiston keräämistä varten. Alustuksesta kävi ilmi myös, mille opettajaryhmälle (lastentarhanopettajat, luokanopettajat vai pyhäkoulunopettajat) se on suunnattu, mitä indoktrinaatiolla lyhyesti määritellen tarkoitetaan ja että ryhmän tarkoituksena on kerätä opettajilta käsityksiä indoktrinaatiosta. Ryhmäkuvaukset ovat kaikissa kolmessa ryhmässä samanlaiset, ainoastaan ryhmän identifioivat ilmaukset on muutettu ryhmiin sopiviksi. Tässä esimerkkinä pyhäkoulunopettajien keskusteluryhmän kuvaus:

*Teen pro gradu -tutkielmaa indoktrinaatiosta. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä lastentarhanopettajilla, luokanopettajilla ja*

\*Lisätietoa Facebookin ryhmien yksityisyysasetuksista: <https://www.facebook.com/help/220336891328465#What-are-the-privacy-options-for-groups> (viitattu 26.8.2015).

*pyhäkoulunopettajilla on indoktrinaatiosta. Jokaisella kohderyhmällä on omat keskusteluryhmänsä.*

*Indoktrinaatio on opettamista kielteisessä merkityksessä. Se on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa, joka ei kehitä oppilaan kriittisen ajattelun valmiuksia. Arkikeskustelussa saatetaan puhua esimerkiksi tiedon ”pakkosyötöstä” tai manipuloinnista.*

*Tämän ryhmän tarkoituksena on kerätä pyhäkoulunopettajilta näkemyksiä indoktrinaatiosta. Olen ladannut keskusteluryhmään kymmenen kuvaa, jotka sisältävät väitteitä. Nämä väitteet ovat osittain toistensa kanssa ristiriidassa. Toivon sinun kommentoivan kuvia ja niiden sisältämiä väitteitä omasta opettajapositiostasi käsin. Voit esimerkiksi tuoda esille, oletko väitteen kanssa samaa vai eri mieltä. Voit myös itse herättää keskustelua aiheesta haluamallasi tavalla. Kaikenlainen aiheeseen liittyvä materiaali on tervetullutta (kuvat, artikkelit, videot jne.). Tässä keskusteluryhmässä ei ole yhtä oikeaa tapaa puhua indoktrinaatiosta; voit käyttää sellaisia termejä kuin koet luontevaksi. Ryhmään liittyminen ja keskusteluihin osallistuminen eivät velvoita pysymään ryhmässä jatkossakin, eikä yhden kuvan kommentoiminen edellytä muidenkin kuvien kommentoimista.*

*En mainitse ryhmään osallistuneiden nimiä tutkielmassa. Poistan tämän ryhmän keskusteluineen Facebookista tutkielman valmistuttua syksyllä 2015 tai keväällä 2016. Jos jokin tutkielmaan liittyvä asia mietityttää sinua, kysy. Vastaan mielelläni.*

*Jos olet pyhäkoulunopettaja tai olet toiminut pyhäkoulunopettajana, olisin kiitollinen, jos liittyisit tähän ryhmään! Ryhmään saa myös kutsua uusia jäseniä.*

*Aino Latvala*

Facebookin toiminnan mukaisesti ryhmän perustajasta tulee ryhmän ylläpitäjä. Ryhmän ylläpitäjä määrittää ryhmän yksityisyysasetukset, ja hän voi myös poistaa ryhmän halutessaan. Ryhmän alustuksessa kerrotaan ryhmän poistamisajankohta eli tutkielman valmistuminen.

Kaikissa kolmessa tutkimusta varten perustetussa Facebook-ryhmässä on kymmenen valokuvaa, ja nämä kuvat ovat jokaisessa ryhmässä samanlaiset. Kuvat on lisensoitu vapaaseen käyttöön. Kirjoitin jokaiseen kuvaan väitteen, joka perustuu yhteen indoktrinaation viidestä kriteeristä. Jokaista indoktrinaatiokriteeriä vastaa kaksi kuvaa. Kuvien lauseet tuovat esille joitain indoktrinaatiokeskusteluun liittyviä näkemyksiä. Tekstit on tehty Puolimatkan (1997) teoksen Opetusta vai indoktrinaatiota pohjalta.

Tässä tutkimuksessa kuvien pääasiallinen merkitys on herättää tutkittavien mielenkiinto aiheen kommentoimista kohtaan. Kuvien tärkein tarkoitus on siis tehdä Facebookin keskusteluryhmistä visuaalisesti mielenkiintoisempia. Tiedostan kuitenkin kuvien vaikuttavan myös kuva–väite-kokonaisuuksien tulkintaan, ja pyrkimyksenäni oli valita kuvat siten, että ne

tarjoaisivat virikkeitä väitteiden tulkitsemiseen. Joidenkin väitteiden taustalla olevat kuvat toimivat kuitenkin pelkästään lauseen taustana ilman ”johdattelupyrkimystä”.



**Kuva 1.** Sisältökriteeriä koskeva kuva



**Kuva 2.** Sisältökriteeriä koskeva kuva

Sisältökriteeriä koskevien kuvien (kuvat 1 ja 2) tavoitteena on selvittää, mitä eri opettajaryhmät ajattelevat indoktrinaation sisällöstä: onko olemassa jotain sellaista sisältöä, joka voidaan yksiselitteisesti määritellä indoktrinaatioksi? Toinen tavoite liittyy siihen, kuka määrittelee, millainen opetus on hyväksyttävää: ovatko opettajat yhtä mieltä siitä, että yhteisön enemmistö määrittelee hyväksyttävän opetuksen?

Kuvien 1 ja 2 valinta perustuu teoriaan samoin kuin kuvissa olevat väitelauseetkin. Sisältökriteerin kannattajat eli ne henkilöt, joiden mielestä indoktrinoiva opetus voidaan määritellä opetuksen sisällön perusteella, tekevät selvän eron tunnustuksellisen uskonnonopetuksen ja vertailevan, kriittisen uskontojen opettamisen välillä (ks. Puolimatka 1997, 56). Ensimmäisen



kuvan taustalla on Raamattu, koska tutkittavien keskustelulta odotetaan erityisesti sitä, että he toisivat esille oman suhteensa uskonnon opettamiseen: näkevätkö he uskonnon opettamisen indoktrinaationa vai mikä on heidän suhteensa siihen?

Kuva 2 taas liittyy sisältökriteerin perustavimpaan ongelmaan. Ihmisillä ei ole yksimielisyyttä siitä, mitkä uskomukset kuuluvat kasvatuksellisesti hyväksyttäviin uskomuksiin ja mitkä taas eivät kuulu. Yksimielisyyttä ei myöskään ole siitä, mikä määrä yksimielisyyttä riittäisi tietyn uskomuksen perusteluksi, jotta sitä voitaisiin opettaa. Oli asia mikä hyvänsä, aina löytyy joku, joka ajattelee siitä eri tavoin. Käytännössä tapahtuu niin, että tietyn yhteisön enemmistö määrittelee, millainen opetus on hyväksyttävää. Toisin ajattelevat yhteisöt taas leimataan helposti indoktrinoijiksi. (Puolimatka 1997, 72.) Suhtautumisen enemmistön päätösvaltaan voidaan katsoa olevan yhteydessä siihen, miten indoktrinaatio ymmärretään, ja sen vuoksi se on otettu mukaan indoktrinaatiokäsitysten tutkimiseen. Kuvalla 2 pyritään ohjaamaan ajatuksia siihen, miten heterogeeninen yhteisö esimerkiksi yksi kaupunki saattaa olla. Kuvan taustalla näkyy rakennusten torneja ja kirkko. Nämä todennäköisesti kätkevät sisäänsä useita erilaisia ideologioita. Sisältökriteerin pohjalta kysymys siitä, kuka indoktrinoi ja kuka ei, saa erilaisia vastauksia sen mukaan, keneltä kysytään.



**Kuva 3.** Menetelmäkriteeriä koskeva kuva



**Kuva 4.** Menetelmäkriteeriä koskeva kuva

Menetelmäkriteeriä koskevien kuvien (kuvat 3 ja 4) tarkoitus on toimia vain taustana väitteille, eivätkä ne juurikaan ohjaa ajattelua tiettyyn suuntaan. Väitteiden tarkoituksena on houkutella opettajia tuomaan esille, mitä mieltä he ovat indoktrinoivista opetusmenetelmistä. Indoktrinoivalle opetusmenetelmälle on tyypillistä, että perusteluja pidetään sivuseikkana ja tärkeimpänä pidetään sitä, että lapsi omaksuu asian (Puolimatka 1997, 177). Kuvien väitteet ovat toistensa kanssa ristiriidassa, ja niitä voidaan pitää toistensa vastakohtina. Voisi ajatella, että jos opettaja puolustaa toista väitettä, hän olisi toista väitettä vastaan. Tieteellinen indoktrinaatiokeskustelu sisältää kuitenkin myös sellaisia kantoja, jotka väittävät indoktrinaation

olevan joissain opetustilanteissa välttämätöntä. Tämänkaltaisen tilanteen sanotaan olevan hyvin todennäköinen esimerkiksi pienten lasten kohdalla (ks. Puolimatka 1997, 172–173, 177). Kuvien tarkoituksena on saada tietoa siitä, ajattelevatko opettajat indoktrinaation olevan joissain tilanteissa väistämätöntä vai onko täyteen indoktrinoimattomuuteen pääseminen mahdollista.

"Opetuksen tarkoituksena on saada lapsi vakuuttuneeksi totuudesta riippumatta todistusaineiston vakuuttavuudesta"



**Kuva 5.** Intentiokriteeriä koskeva kuva



**"Opettaja, jota itseään on onnistuneesti indoktrinoitu, indoktrinoi tietämättään"**

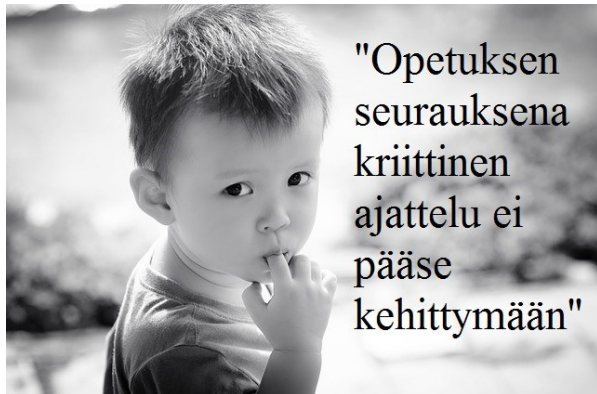
**Kuva 6.** Intentiokriteeriä koskeva kuva

Intentiokriteeriin pohjautuvien väitteiden ja kuvien (kuvat 5 ja 6) tarkoituksena on saada Facebook-ryhmään osallistuvat opettajat keskustelemaan opettajan intention (aikomusten, tarkoitusten) merkityksestä indoktrinoivassa opetuksessa. Keskeinen kysymys on, voidaanko indoktrinoiva opetus tunnistaa pelkästään opettajan intention perusteella. Kuvassa 5 opettajan intentio on selkeästi esillä, mutta kuvassa 6 tilanne muuttuu haastavammaksi. Kuvan 6 tarkoituksena on haastaa opettajia pohtimaan, onko tahaton indoktrinaatio mahdollista.

Kuten muistakin indoktrinaatiokriteereistä, myös intentiokriteeristä on olemassa erilaisia näkemyksiä. Yhden näkemyksen mukaan opettajan intentio paljastaa indoktrinaation. I. A. Snookin mukaan intentiokriteeri selittää erityisesti sellaista indoktrinaatiota, jota tapahtuu ideologioiden opettamisen alueella (Snook 1972, 66–67). Kuvan 5 valinta perustuu juuri tähän. Kuvassa on hartaalta ja kuuliaiselta näyttävä tyttö kädet rukouksen kaltaisessa asennossa. Ainakin stereotyyppisesti ajatellen hartaan uskovien käytöstä voitaisiin pitää joidenkin uskonnollisten suuntausten perimmäisenä tavoitteena. Myös muut kuin uskonnollista opetusta toteuttavat opettajat saattavat kokea syytöksiä siitä, että heidän toimintansa tähtää ”hartaan ja kuuliaisien” oppilaan kasvattamiseen (vrt. piilo-opetussuunnitelma).

Puolimatkan mukaan on syytä olettaa, että kaikkein vallitsevimmat indoktrinaation muodot toteutuvat siten, että valtakulttuurin perustelemattomia ideologioita vakaumuksia siirretään uudelle sukupolvelle ”tietona”. Oman kulttuurin kyseenalaistaminen on usein vaikeampaa kuin muiden kulttuurien. (Puolimatka 1997, 220.) Kuva 6 pyrkii tuomaan tämän esille. Kuvassa indoktrinoitu

opettaja opettaa indoktrinoiden ilman, että hän itse ymmärtäisi sitä. Paperista lukemisen voi tulkita tarkoittavan ”näin minulle on opetettu ja näin minä opetan”. Toisaalta myös tässä kuvassa kuvan väite ohjaa kuvan merkityksiä enemmän kuin itse kuva.



**Kuva 7.** Seurauskriteeriä koskeva kuva



**"Oppilaan on säilytettävä kriittinen avoimuus uskomuksiansa kohtaan"**

**Kuva 8.** Seurauskriteeriä koskeva kuva

Keskeisin ero indoktrinoidun ja sivistyneen ihmisen välillä löytyy heidän kriittisen ajattelun valmiuksistaan (Puolimatka 1997, 222). Tämä näkökohta on löydettävissä molemmista seurauskriteeriin pohjautuvista kuvista (kuvat 7 ja 8). Kuvan 7 sisältämä väite ”opetuksen seurauksena kriittinen ajattelu ei pääse kehittymään” ilmentää, millaista on indoktrinoiva opetus; kuvan 8 väite ”oppilaan on säilytettävä kriittinen avoimuus uskomuksiansa kohtaan” sen sijaan ilmentää hyväksyttävää ja tavoiteltavaa opetusta.

Seurausten analysoiminen ja indoktrinaation osoittaminen seurauksista käsin ei ole yksiselitteistä. Voidaan esimerkiksi argumentoida, että puutteet kriittisessä ajattelussa saattavat johtua yksilön alhaisesta älykkyydestä, luonteesta tai sairauksista. Tosin tätäkään näkemystä kaikki indoktrinaatiokeskusteluun osallistuneet tutkijat eivät jaa. Kuvan 7 lapsi imee sormeaan, mikä

voidaan tulkita osoitukseksi hänen mahdollisesta kehittymättömyydestään tai naiiviudesta. Kuvan tarkoituksena on saada Facebook-ryhmien opettajat pohtimaan esimerkiksi sitä, kuinka paljon yksittäistä opettajaa voidaan syyllistää lapsen heikoista kriittisen ajattelun taidoista.

Kuva 8 sen sijaan ilmentää ihanteellisen opetuksen seurausta: oppilas säilyttää kriittisen avoimuuden uskomuksiansa kohtaan, ja hän kykenee tarvittaessa kyseenalaistamaan omaksumiensä käsitysten todenperäisyyden (ks. Puolimatka 1997, 222). Kuvan tyttö näyttää pohtivalta, mitä voidaan pitää osoitukseksi kriittisen ajattelun taidoista. Kuvan ja väitteen tavoitteena on herättää keskustelua siitä, mitä kriittisellä avoimuudella käytännössä tarkoitetaan. Tarkoitetaanko sillä esimerkiksi sitä, että ihmisellä ei voisi olla lainkaan vakaumuksia? Puolimatkan mukaan kriittisesti avoimella ihmisellä voi olla vakaumuksia, joihin hän on päätenyt asioita pitkän aikaa perusteellisesti harkittuaan eikä hän koe tarpeelliseksi kyseenalaistaa niitä joka päivä uudestaan. Keskeinen ero indoktrinoituun henkilöön verrattuna löytyy uusiin esiintuleviin näkökohtiin suhtautumisesta eli siitä, kuinka sulkeutunutta hänen ajattelunsa on. (Puolimatka 1997, 222.)



**Kuva 9.** Kontrollikriteeriä koskeva kuva



**Kuva 10.** Kontrollikriteeriä koskeva kuva

Kontrollikriteeriin perustuvien kuvien (kuvat 9 ja 10) tarkoituksena on selvittää, millaisia ajatuksia opettajan auktoriteetti herättää opettajissa indoktrinaation näkökulmasta. Voidaanko ”uskomusten iskostamista” pitää joissain tilanteissa hyväksyttävänä vai onko se aina tuomittavaa? Opetus voidaan määritellä vallankäytöksi. Milloin opetus eli oppilaiden käsityksiin vaikuttaminen on oikeutettua vai onko se oikeutettua lainkaan?

Kuvan 9 väite sisältää kontrollikriteerin kannattajien perimmäisen väitteen: opettaja, joka pyrkii iskostamaan oppilaisiin tiettyjä uskomuksia, loukkaa oppilaiden autonomiaa (Puolimatka 1997, 249). Kuvassa on tyttö, joka leikkii lelukuorma-autolla. Jotkut saattaisivat määritellä lelun



”poikien leluksi”. Yhtä hyvin kuvassa oleva lapsi saattaa olla poika, jolla on pitkät hiukset ja joka sen vuoksi saattaa helposti tulla määritellyksi tytöksi. Molemmat kuvan tulkintatavat tuovat ilmi yhden tämän hetken tunteita kuumentavan aiheen: sukupuoliroolit, niiden opettaminen tai ns. opettamatta jättäminen. Sukupuoliroolien opettaminen, silloin kun se poikkeaa omasta käsityksestä, voidaan kokea yhdeksi esimerkiksi indoktrinoivasta opetuksesta ja auktoriteetin väärinkäytöstä.

Kuva 10 tuo väitteessään esille, milloin opettajan auktoriteettia voidaan pitää oikeutettuna. Opettajan auktoriteettia voidaan pitää oikeutettuna silloin, kun opetus kehittää oppilaan valmiuksia siten, että oppilas kykenee arvioimaan opettajien asioita. Toisin sanoen oppilas kykenee ajattelemaan itsenäisesti. ”Indoktrinoija sen sijaan pitää lapsen epäilysten syntymistä huolestuttavana ja pyrkii torjumaan ne heti, kun niitä ilmaantuu.” (Puolimatka 1997, 305–306.) Kuvassa 10 oleva tyttö lukee kirjaa nurmikolla yksin istuen. Kuvalla pyritään tukemaan väitteen merkitystä: opetuksen tulee tukea oppilaiden itsenäisen tiedonhankinnan taitoja ja kykyä ajatella itsenäisesti. Silloin kun opetus on jälkimmäisen kuvan mukaista, opettajan auktoriteettia ja opetuksen oikeutusta voidaan pitää perusteltuna.

#### ***4.4 Verkkovälitteinen vuorovaikutus aineistonkeruussa***

Tutkimuksen aineiston keräämisessä käytetään verkkovälitteistä keskusteluryhmää. Miika Marttunen ja Leena Laurinen (2001) ovat tutkineet verkkovälitteisen vuorovaikutuksen etuja sähköpostivuorovaikutuksen näkökulmasta. Verkkovälitteinen vuorovaikutus on ensinnäkin ajasta ja paikasta riippumatonta. Keskusteluun osallistujilla on tällöin aikaa harkita argumenttejaan ja pohtia omien ajatusten suhdetta aiemmin esitettyyn. Ajasta ja paikasta riippumattomuuden lisäksi eduksi voidaan katsoa verkkovälitteisen vuorovaikutuksen tasa-arvoisuus. Kirjoittajien luonteenpiirteet, fyysinen olemus tai esimerkiksi ammatillinen asema eivät vaikuta samalla tavoin kuin suullisessa vuorovaikutuksessa. Myös ujoilla ja aroilla ihmisillä on tasavertainen mahdollisuus osallistua keskusteluun niiden kanssa, jotka ovat suullisessa vuorovaikutuksessa rohkeampia ja käyttävät usein suurimman osan puheajasta. (Marttunen & Laurinen 2001, 155–156.) Teksteihin keskittyvä vuorovaikutus luo paremman mahdollisuuden syventyä sanoman ymmärtämiseen (Manninen & Nevgi 2000, 100).

Marttunen ja Laurinen tuovat esille myös verkkovälitteisen vuorovaikutuksen luonteen informaalina viestintänä. Informaaleissa tilanteissa ajatuksia ja argumentteja on usein helpompi esittää kuin virallisissa kommunikaatiotilanteissa. Sanottavaa ei välttämättä tarvitse muotoilla

kieliopillisesti virheettömäksi, koska riittää, että lukija ymmärtää asian. (Marttunen & Laurinen 2001, 156.) Erityisesti Facebookin kohdalla tämä saattaa pitää hyvin paikkansa.

Tutkimukset osoittavat, että verkkovälitteinen ja suullinen vuorovaikutus eroavat toisistaan. Marttunen ja Laurinen ovat tutkineet, kuinka argumentoivaa opiskelijoiden vuorovaikutus on sähköpostitse ja suullisesti käydyissä ryhmäkeskusteluissa. Tutkimuksen mukaan suullisessa keskustelussa opiskelijoiden osallistuminen jakaantui selvästi epätasaisemmin kuin sähköpostikeskustelussa. Suullisessa keskustelussa kaksi aktiivisinta opiskelijaa käytti noin puolet kaikkien keskusteluun osallistuneiden yhteenlasketusta puhemäärästä ja myös vähiten osallistuneet opiskelijat erottuivat selvästi. Sähköpostin kautta käydyssä keskustelussa sen sijaan osallistumisen erot olivat pienempiä. (Marttunen & Laurinen 2001, 158–163.)

Voidaan olettaa, että sähköpostivuorovaikutuksessa havaitut hyödyt pätevät myös Facebookin keskusteluryhmissä. Facebook-keskusteluissa aiemmin sanotut argumentit ovat jatkuvasti keskustelijoiden nähtävillä ja keskustelun sisältöön syventyminen on todennäköisesti helpompaa kuin suullisessa keskustelussa. On syytä olettaa, että kirjoitetussa muodossa oleva keskustelu auttaa usein saamaan syvällisemmän ja monipuolisemman kuvan käsiteltävästä aiheesta. Marttunen ja Laurinen (2001, 170) havaitsivat myös, että verkkovälitteinen ryhmäkommunikaatio sisälsi enemmän elaboroivaa eli ajatuksia eteenpäin kehittävä otetta kuin suullinen keskustelu. Näiden tekijöiden valossa verkkovälitteinen vuorovaikutus aineiston keruutapana näyttäytyy varteenotettavana vaihtoehtona esimerkiksi ryhmähaastatteluille ja sen avulla voidaan myös edistää tutkimukseen osallistuvien oppimista tutkimukseen osallistumisen aikana.

Toisaalta verkkovälitteinen vuorovaikutus tarjoaa myös mahdollisuuden jättäytyä keskustelun ulkopuolelle, jos ryhmään osallistuva ei halua tuoda näkemyksiään esille. Lisäksi verkkovälitteiselle keskustelulle on ominaista keskustelijoiden tietynlainen kasvottomuus: sosiaalisten vihjeiden, kuten eleiden ja ilmeiden, puuttuminen keskustelusta saattaa johtaa sellaisiin tulkintoihin, joihin kasvokkaisessa keskustelussa ei päädyttäisi.

#### ***4.5 Tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtia***

Tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja sen tulokset uskottavia vain silloin, kun se noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Huolellisuuden ja rehellisyyden on oltava osa tutkimusprosessia sen kaikissa vaiheissa. Tutkijan on käytettävä tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Muiden tutkijoiden saavutukset on otettava asianmukaisella tavalla

huomioon, mikä edellyttää asianmukaista viittauskäytäntöä. Tutkimus tulee toteuttaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Koska tutkimuksen toteuttaja on opiskelija eikä kokenut tutkija, ohjauksen ja opponoinnin asema on ollut erityisen tärkeä. Ohjaava opettaja ja opiskelijakollegat ovat antaneet tutkielmasta palautetta sen eri vaiheissa ja näin osaltaan vaikuttaneet siihen, että tutkielma täyttäisi hyvän tieteellisen käytännön asettamat kriteerit.

Yksi tärkeimmistä tutkimuksen tekemisen normeista on tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus (Kuula 2015, 22). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat ihmiset ja heidän käsityksensä. Heidän itsemääräämisoikeuttaan on kunnioitettu tuomalla selkeästi ilmi, että Facebookiin perustetut ryhmät on perustettu pro gradu -tutkielmaa varten ja ryhmien tarkoituksena on kerätä tietoa lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien indoktrinaatiokäsityksistä (ks. liite 1, 2 ja 3). Tutkittaville on myös kerrottu, että keskusteluryhmään liittyminen ja keskusteluihin osallistuminen eivät velvoita pysymään ryhmässä jatkossakin, eli ryhmästä on voinut lähteä heti niin halutessaan. Ketään ryhmään liittynyttä ei ole pakotettu keskustelemaan ryhmässä, ja jokaiseen ryhmään onkin liittynyt myös sellaisia henkilöitä, jotka ovat seuranneet keskustelua ilman, että olisivat itse osallistuneet siihen. Tutkimusraportissa ei mainita kenenkään tutkimukseen osallistuneen nimeä.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut tuottaa tutkittaville henkilöille minkäänlaista henkistä tai fyysistä vahinkoa. Päinvastoin, tutkielman tekijä on toivonut, että tutkittavat voisivat hyötyä tutkimuksesta ja mahdollisesti selkeyttää omaa kasvatusajatteluaan indoktrinaatioon liittyvän pohdinnan avulla. Tutkielman aihe, indoktrinaatio, saattaa olla monelle opettajalle arka aihe, ja aiheen esillä pitäminen voidaan kokea uhkaksi. Sen vuoksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus on ollut erityisen tärkeää tässä tutkimuksessa. Arkaluonteisuutensa lisäksi indoktrinaatio on aihe, joka usein kohdistetaan uskonnon opettamista vastaan. Tutkimuksen pyrkimyksenä ei kuitenkaan ole leimata tiettyä ihmisryhmää (pyhäkoulunopettajia) indoktrinointia harjoittavaksi ryhmäksi. Mitään ryhmää tai ideologiaa ei tutkimuksessa myöskään tarkoituksella haluta suosia.

Laadullisessa tutkielmassa tutkielman vaiheiden mahdollisimman tarkka kuvaaminen kohentaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 232). Tarkan kuvauksen ansiosta tutkimus on toistettavissa, mutta arvaittavaksi jää, kuinka samanlaisena tutkimustulokset toistuvat. Jokaisessa aineistonkeruuta varten perustetussa Facebook-ryhmässä useat eri tekijät vaikuttavat siihen, millaiseksi aineisto muodostuu. On esimerkiksi mahdollista, että jokaisen kuva- väite-yhdistelmän ensimmäinen kommentoija, keskustelun aloittaja, vaikuttaa jonkin verran siihen, millaiseksi keskustelu kunkin kuvan ympärillä muotoutuu.

Onko tutkimus yleistettävissä? Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei yleensä tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen (Hirsjärvi ym. 2013, 182). Jonkinlaisia yksityisestä yleiseen toistuvia varovaisia johtopäätöksiä lienee kuitenkin mahdollista tehdä. Aineiston riittävyyttä voi tarkastella aineiston saturaation eli kylläntymisen näkökulmasta. Kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että tutkija ei päästä etukäteen, kuinka suurta aineistoa hän tavoittelee, ja aineiston keräämistä jatketaan niin kauan, kunnes menetelmä lakkaa tuottamasta tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Hirsjärvi ym. 2013, 182).



## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Aineiston kuvaus

Facebookiin tutkielmaa varten perustetut keskusteluryhmät keräsivät melko paljon jäseniä. Ryhmiin liittyi kaikkiaan 97 jäsentä. Kaikki ryhmiin liittyneet eivät kuitenkaan osallistuneet kuvien kommentoimiseen: 22–26 % ryhmien jäsenistä osallistui kommenttien kirjoittamiseen. Lastentarhanopettajien ryhmä oli kaikkein suurin ryhmä: ryhmään liittyi 62 jäsentä, joista 16 henkilöä osallistui keskusteluun. Luokanopettajien ryhmässä oli 18 jäsentä, joista 4 osallistui keskusteluun. Pyhäkoulunopettajien ryhmässä jäseniä oli 17, joista 4 osallistui keskusteluun. Jokaisessa ryhmässä suurin osa ryhmään liittyneistä oli naisia ja kaikki ryhmissä käytyyn keskusteluun osallistuneet olivat naisia. Ryhmiin osallistuneiden nimet on muutettu.

Ryhmiin liittyi huomattavasti enemmän opettajia kuin keskusteluun osallistui. Tämä saattaa johtua monesta tekijästä, mutta yksi mahdollinen selitys on, että aihe koettiin opettajien keskuudessa vieraaksi tai vaikeaksi. Vieraudesta ja aiheen vaikeudesta kertovat esimerkiksi useat epätietoisuutta kuvaavat kommentit:

*”(...) hirmu vaikeita väittämiä ☺”* Leena, lastentarhanopettaja

*”Aika vaikee väittämä...(...)”* Venla, lastentarhanopettaja

*”Ny mie en oikein ymmärrä koko virkettä. Kriittinen avoimuus uskomuksiansa kohtaan?? Hä?”* Cecilia, luokanopettaja

### 5.2 Käsituskategorioiden jakautuminen opettajaryhmissä

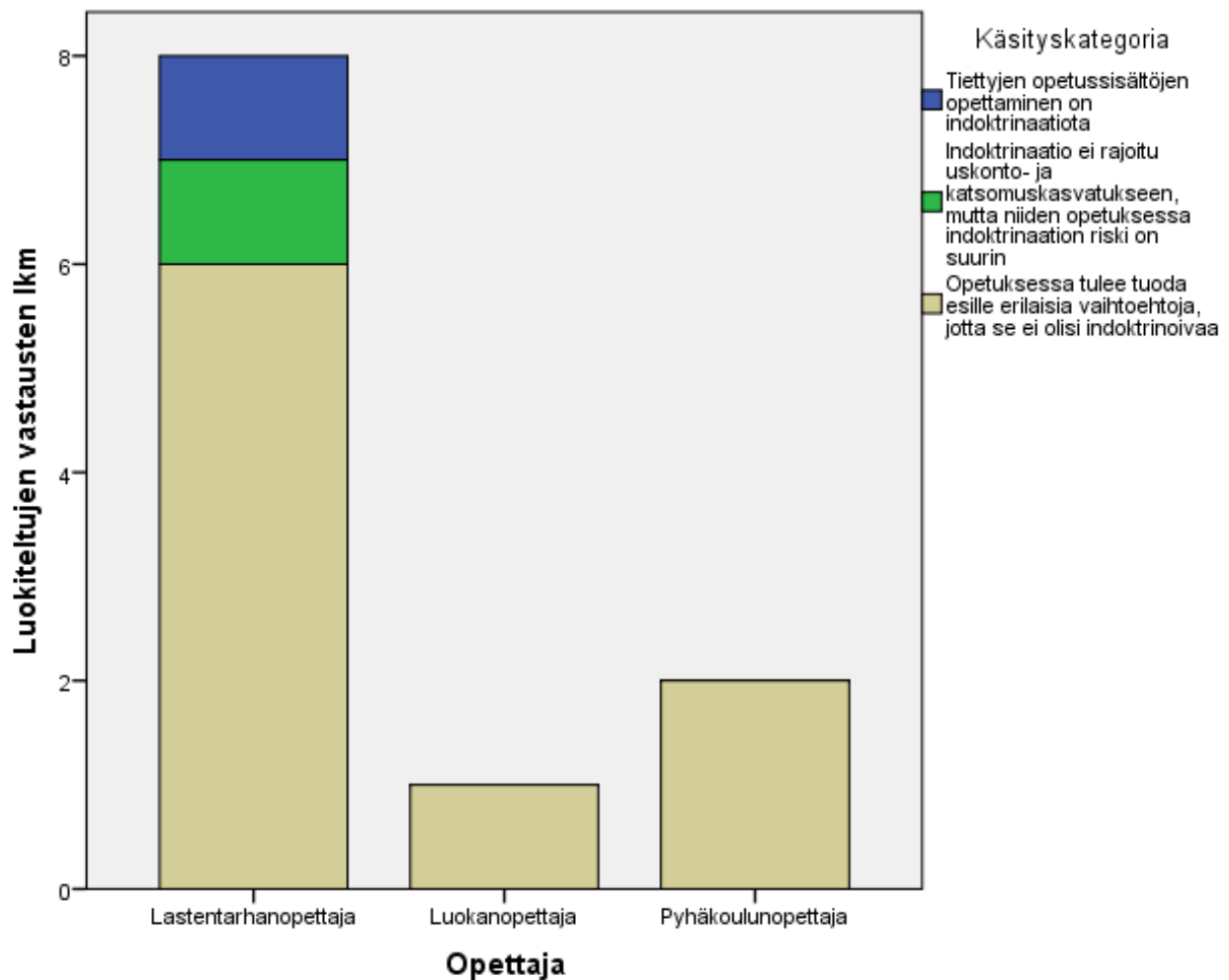
#### 5.2.1 Indoktrinaation sisältö



**Kuva 1.** Sisältökriteeriä koskeva kuva

Lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien vastauksista löytyy sisältökriteerin ensimmäisen kuvan (kuva 1) kohdalla selkeästi kolme sellaista käsitystä, jotka ovat nousseet esille myös indoktrinaation tieteellisessä sisältökriteerikeskustelussa. Opettajien vastauksista esille nousseet käsitykset ovat: 1) tiettyjen opetussisältöjen opettaminen on indoktrinaatiota, 2) indoktrinaatio ei rajoitu vain uskonto- ja katsomuskasvatukseen, mutta niiden opetuksessa indoktrinaation riski on suurin ja 3) opetuksessa tulee tuoda esille erilaisia vaihtoehtoja, jotta se ei olisi indoktrinoivaa. (Ks. Puolimatka 1997, 56–79.) Kaikkien opettajien keskuudessa jälkimmäinen, vaihtoehtoja korostava käsitys oli kaikkein suosituin. Ensimmäisen käsityksen (tiettyjen opetussisältöjen opettaminen on indoktrinaatiota) mukaista indoktrinaatiokäsitystä edusti selkeästi vain yksi lastentarhanopettaja. Samoin myös toista käsitystä (indoktrinaatio ei rajoitu vain uskonto- ja katsomuskasvatukseen, mutta niiden opetuksessa indoktrinaation riski on suurin) edusti kommenttiensa perusteella yksi lastentarhanopettaja.

Opettajien vastauksista voidaan muodostaa seuraava kaavio, josta näkee myös sen, kuinka aktiivisesti eri opettajaryhmät ovat osallistuneet kommenttien kirjoittamiseen. Lastentarhanopettajat olivat kaikkein aktiivisimpia osallistujia.



**Kaavio 1.** Sisältökriteeriä koskevan kuvan 1 kommenttien jakautuminen eri opettajaryhmissä

Katriinan (lastentarhanopettaja) kommentti on indoktrinaation sisältöä koskevissa vastauksissa kategorisoitu tyypilliseksi vaihtoehtoja korostavaksi käsitykseksi indoktrinaatiosta. Vaihtoehtojen esillä pitäminen nähtiin monessa vastauksessa indoktrinaation uhkaa pienentäväksi tekijäksi.

*”Minkä tahansa uskomuksen kertominen ilman mahdollisuuksien esittelyä on arveluttavaa, oli sitten kyse uskonnosta tai muista katsomuksista, terveysvalituksesta tai elämästä yleensä. (...) Itse koen, että ylipäättään tulisi opettaa kriittistä suhtautumista kaikkeen, koska silloin ihmiselle parhaimmillaan kehittyy kyky arvioida tietoa omasta näkökulmastaan ja pohtia sitä, minkä tavan itse valitsee asioiden tarkasteluun ja mihin usko.”* Katriina, lastentarhanopettaja

Vain yksi luokanopettaja osallistui sisältökriteerin ensimmäisen kuvan kommentoimiseen. Hänen kommenttinsa on myös luokiteltu edustamaan vaihtoehtoja korostavaa käsitystä, koska hänkään ei aseta uskomuksia paremmuusjärjestykseen:

*”Onhan niitten suhteen ainakin todettava, että jokku uskoo näin ja jokku toiset taas eri laila. Ihan niin ko uskon suhteen, niin myös uskomusten suhteen maa on vapaa”* Cecilia, luokanopettaja

Pyhäkoulunopettajien asemaa opettajina voidaan pitää jonkin verran erilaisena verrattuna lastentarhanopettajiin ja luokanopettajiin. He toimivat seurakuntien alaisina, usein vapaaehtoisina työntekijöinä, ja he ovat todennäköisesti maailmankatsomukseltaan jonkin verran homogeenisempi joukko kuin muut opettajat. Toisaalta koulutuseroiltaan he voivat poiketa toisistaan runsaastikin. Pyhäkoulunopettajat korostivat kommentteissaan Raamatun tulkinnallisuutta ja valinnanvapautta suhteessa uskomuksiin.

*”Näin voisi ajatella, mutta onneksi Raamattuakin uskalletaan tulkita jo tämän päivän kontekstiin ja rohkeasti esittää mielipiteitä.”* Rebekka, pyhäkoulunopettaja

*”Mielestäni tämä riippuu paljon sanojen asettelusta. Opetan paljonkin uskomuksia, mutta pyrin jättämään lapselle aina mahdollisuuden valita toisin, uskoa toisin, ajatella toisin. (...)”* Siiri, pyhäkoulunopettaja

Pyhäkoulunopettajien kommentteista voi päätellä, että heidänkin mielestään opetuksen on jätettävä tilaa vaihtoehtoisille näkemyksille ja mielipiteille. Tästä syystä heidänkin kommenttiansa on tässä tutkimuksessa katsottu edustavan vaihtoehtoja korostavaa suhtautumista opetukseen ja indoktrinaatioon. Konteksti, jossa he opettavat, on kuitenkin erilainen verrattuna lastentarhanopettajiin ja luokanopettajiin, sillä pyhäkoulunopettajien tehtävänä on opettaa kristinuskoa. Tästä voidaan päätellä, että heille vaihtoehtojen esillä pitäminen saattaa tarkoittaa eri asioita kuin muille opettajille: siinä missä luokanopettaja esittelee erilaisia maailmankatsomuksia, kuten hindulaisuutta tai ateismia, pyhäkoulunopettaja keskittyy kristinuskon oppien opettamiseen. Kommenttien perusteella ei kuitenkaan voida sanoa, millaisia valinnanmahdollisuuksia sisältökriteerin ensimmäistä kuvaa kommentoineet pyhäkoulunopettajat tarkoittavat. Pyhäkoulunopettajien puhe valinnanvapaudesta voidaan tulkita tarkoittavan mahdollisuutta uskoa kristinuskon vastaisesti (esim. ateismi) tai sen voidaan tulkita tarkoittavan, että oppilaalle jätetään mahdollisuus muodostaa kristinuskon sisäisistä asioista (esim. käsitys kasteesta) oma näkemyksensä, joka ei välttämättä ole yhtenevä opettajan näkemyksen kanssa. On myös mahdollista, että pyhäkoulunopettajat tarkoittivat kommentteissaan kumpaakin mahdollista valinnanvapauden korostamistapaa.

Kuten aiemmissa kappaleissa on tuotu ilmi, opettajien keskuudessa valinnanmahdollisuuksien korostaminen on ollut kaikkein suosituin tapa suhtautua indoktrinaatioon. Lastentarhanopettajien joukosta löytyi kuitenkin myös yksi varaukseton

indoktrinaation sisältökriteerin kannattaja, eli henkilö, jonka mukaan indoktrinoiva opetus voidaan määritellä sisältönsä kautta:

*”Usko, uskomukset, uskonto...näitä ei pidä sekoittaa perinteiden ja totuuksien kanssa. On hyvä tuntea ”kohdeyleisönsä” jos ja kun olisi pakko opettaa uskomuksia! Totuutena en opeta mitään uskomuksia, se on silloin indok...”* Venla, lastentarhanopettaja

Venlan kommentti eroaa muiden opettajien esittämistä kommentteista siten, että Venla tekee selkeämmän eron uskonnollisen ja ”totuudenmukaisen” tiedon välille. Tässä ”totuudella” todennäköisesti viitataan tieteelliseen tietoon. Kuten muutkin sisältökriteerin kannattajat, Venla näkee uskontoon liittyvien käsitysten opettamisen ongelmallisemmaksi kuin tieteelliseen tietoon liittyvien käsitysten opettamisen. Venlan kommentin voi päätellä sisältävän oletuksen siitä, että tieteessä ei olisi perustelemattomia uskomuksia eikä tieteen opettaminen tästä syystä olisi koskaan indoktrinoivaa. (Ks. Puolimatka 1997, 56-57.)

Indoktrinaation sisällöstä käyty tieteellinen keskustelu tiivistyy ongelmaan, joka syntyy siitä, että kaikki inhimillinen tieto on maailmankatsomuksellisesti sitoutunutta (Puolimatka 1997, 79). Tästä syystä selkeä jaottelu indoktrinoiviin ja ei-indoktrinoiviin opetussisältöihin on vaikeaa. Indoktrinaatiokeskustelussa on esitetty myös kanta, jonka mukaan indoktrinaatio ei rajoitu vain uskonnollisten, moraalisten ja poliittisten uskomusten opetukseen, mutta näiden sisältöjen opetukseen sisältyy suurempi indoktrinaation riski kuin muiden sisältöjen opetukseen (Puolimatka 1997, 57). Lastentarhanopettajien joukosta löytyi yksi tämänkaltaisen näkemyksen edustaja:

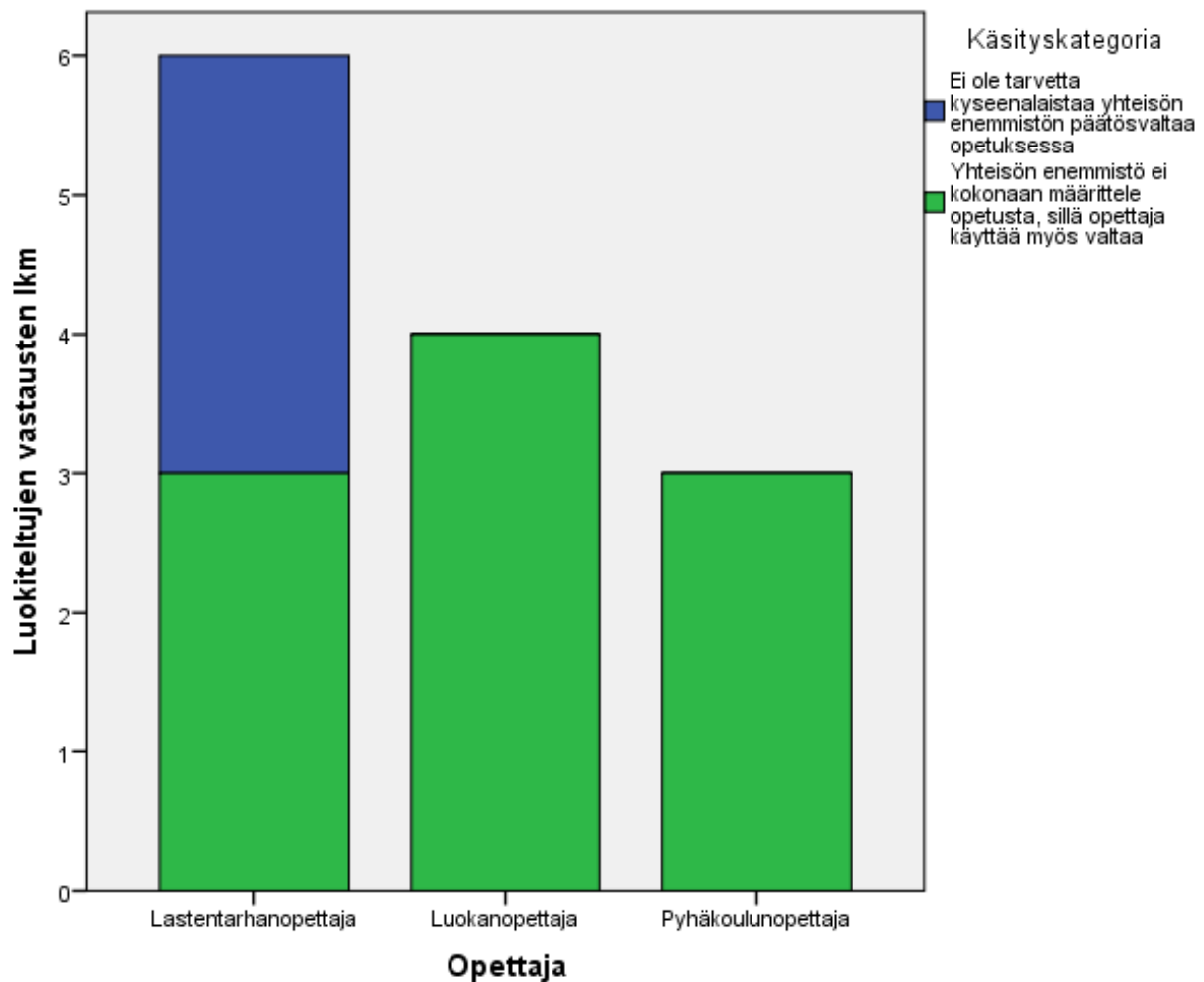
*”Kaikkeen kasvatukseen sisältyy indoktrinaation vaara, ja erityisen suuri se on uskonto- ja katsomuskasvatuksessa. Indoktrinaation uhkaa vähentää kasvattajan reflektio ja hänen sitoumustensa läpinäkyvyys. (...)”* Tuija, lastentarhanopettaja



**Kuva 2.** Sisältökriteeriä koskeva kuva.

Opettajat olivat edellisen kuvan (kuva 1) kohdalla melko yksimielisiä siitä, että opetuksessa on esiteltävä erilaisia opetussisältöjä tasapuolisesti, jotta opetus ei muuttuisi indoktrinaatioksi. Jos opetus kuitenkin määriteltäisiin indoktrinaatioksi sisältönsä perusteella (esim. uskonnon opetus), tulisi myös määritellä, millainen opetussisältö sitten on hyväksyttävää. Tämä luo ongelman: mitkä uskomukset kuuluvat kasvatuksellisesti hyväksyttävään opetukseen ja kuka sen määrittelee? Tästä asiasta ei ole yksimielisyyttä. Sen vuoksi yleinen käytäntö on, että yhteisön enemmistö määrittelee hyväksyttävän opetuksen, mikä taas vaihtelee yhteisöittäin. (Ks. Puolimatka 1997, 72.)

Sisältökriteerin toisen kuvan (kuva 2) tarkoituksena oli selvittää, miten eri opettajat suhtautuvat enemmistön päätösvaltaan opetuksessa. Näiden kommenttien osalta analyysi on toteutettu aineistolähtöisesti. Aineiston vastaukset voidaan jakaa kahteen käsitykseen: 1) ei ole tarvetta kyseenalaistaa yhteisön enemmistön päätösvaltaa opetuksessa ja 2) yhteisön enemmistö ei kokonaan määrittele opetusta, sillä opettaja käyttää myös valtaa. Puolet niistä lastentarhanopettajista, jotka kommentoivat tätä sisältökriteerin toista kuvaa, asettuivat kommenttiansa perusteella niihin, jotka eivät kyseenalaista yhteisön enemmistön päätösvaltaa opetuksessa. Sen sijaan toinen puoli lastentarhanopettajista ja kaikki luokanopettajat ja pyhäkoulunopettajat korostivat jokaisessa esitetystä kommentista sekä enemmistön että opettajan omaa valtaa.



**Kaavio 2.** Sisältökriteeriä koskevan kuvan 2 kommenttien jakautuminen eri opettajaryhmissä

Puolet lastentarhanopettajista oli samaa mieltä väitteestä ”yhteisön enemmistö määrittelee, millainen opetus on hyväksyttävää”, joskaan kaikki eivät pitäneet sitä hyvänä asiana:

*”Ikävä kyllä, useissa tapauksessa asia on juuri noin.”* Anu, lastentarhanopettaja

Sen sijaan toinen puoli lastentarhanopettajista sekä myönsi yhteisön vaikutuksen opetukseen että korosti opettajan omaa vastuuta opetuksesta. Katriinan pohdiskelut herättivät vastakaikua näissä lastentarhanopettajissa:

*”Ei. Yhteisö määrittelee, mitä pitää opettaa, miten pitää opettaa, jopa missä ja milloin, mutta opettaja loppu kädessä päättää, millainen opetus on hyväksyttävää.*

*(...) luonnollisesti opettaja toimii yhteisön alaisuudessa ja valvonnan alla, joten todellista valinnan vapautta ei hänellä ole. (...) Monimutkainen juttu, yhteisö valvoo opettajaa ja opettaja vastaa viime kädessä opetuksestaan. Tästä nousee väistämättä kysymys siitä, kuka lopulta on vastuussa siitä, mitä ja miten opetetaan tai oppivatko oppijat kriittisiksi?”* Katriina, lastentarhanopettaja

Katriinan tavoin luokanopettajat korostivat sekä yhteisön enemmistön päätösvaltaa että opettajan itsenäistä asemaa. Opetussuunnitelma nostettiin esille kaikissa vastauksissa.

*”Kyllä, ops ohjaa (pitäisi ohjata), mutta jokainen ope tekee sitä omalla tavallaan. Toisaalta imemme vaikutteita toisilta opettajilta, joten kyllä tietyt jutut osoittautuvat suosituimmiksi. Sitä kautta toisaalta yksilön näkemykset voivat päästä valtavirran ajatuksiksi ja sitten enemmistö päättää..” Kaisa, luokanopettaja*

Myös pyhäkoulunopettajat kommentoivat väitettä ”yhteisön enemmistö määrittelee, millainen opetus on hyväksyttävää”. Heidän vastauksensa poikkesivat muiden opettajien vastauksista siten, että he korostivat enemmistön päätösvallan negatiivisuutta omassa opetuskontekstissaan enemmän kuin muut opettajat.

*”Valitettavan suuri osa opettajista on tietystä muotista. Onneksi meiltä löytyy myös idearikkaita ja innovatiivisia tekijöitä, jotka uskaltavat rohkeasti myös tuoda oman osaamisen ja vahvuuden työkaluksi.” Rebekka, pyhäkoulunopettaja*

*”Näin se on yleensä mennyt. Siksi meillä on valtavirran kristillisyyttä ja valtavirran kirkko. Marginaaliin jääneet ovat marginaalissa. Valitettavasti. Onneksi sen ei enää tarvitse olla niin, vaan rajoja testataan.” Viola, pyhäkoulunopettaja*

Siiri korosti Raamatun auktoriteettiasemaa suhteessa hyväksyttävään opetukseen. Hän nosti esille myös toisin ajattelun ja toisin tekemisen vaikeuden:

*”(...) Pitää kuitenkin muistaa, että hengellisissä piireissä kuitenkin opetuksen oikeellisuus on todennettavissa Raamatun Sanan pohjalta, jolloin valtaosan tulkittaessa Sanaa samoin, voidaan ajatella heidän olevan oikeassa. Mutta kuka uskaltaa sanoa, jos olisikin samaa mieltä vähemmistön kanssa? Tai millainen on tilanne, jossa on yksin koko muuta porukkaa vastaan omien mielipiteidensä tai opetuksensa kanssa?” Siiri, pyhäkoulunopettaja*



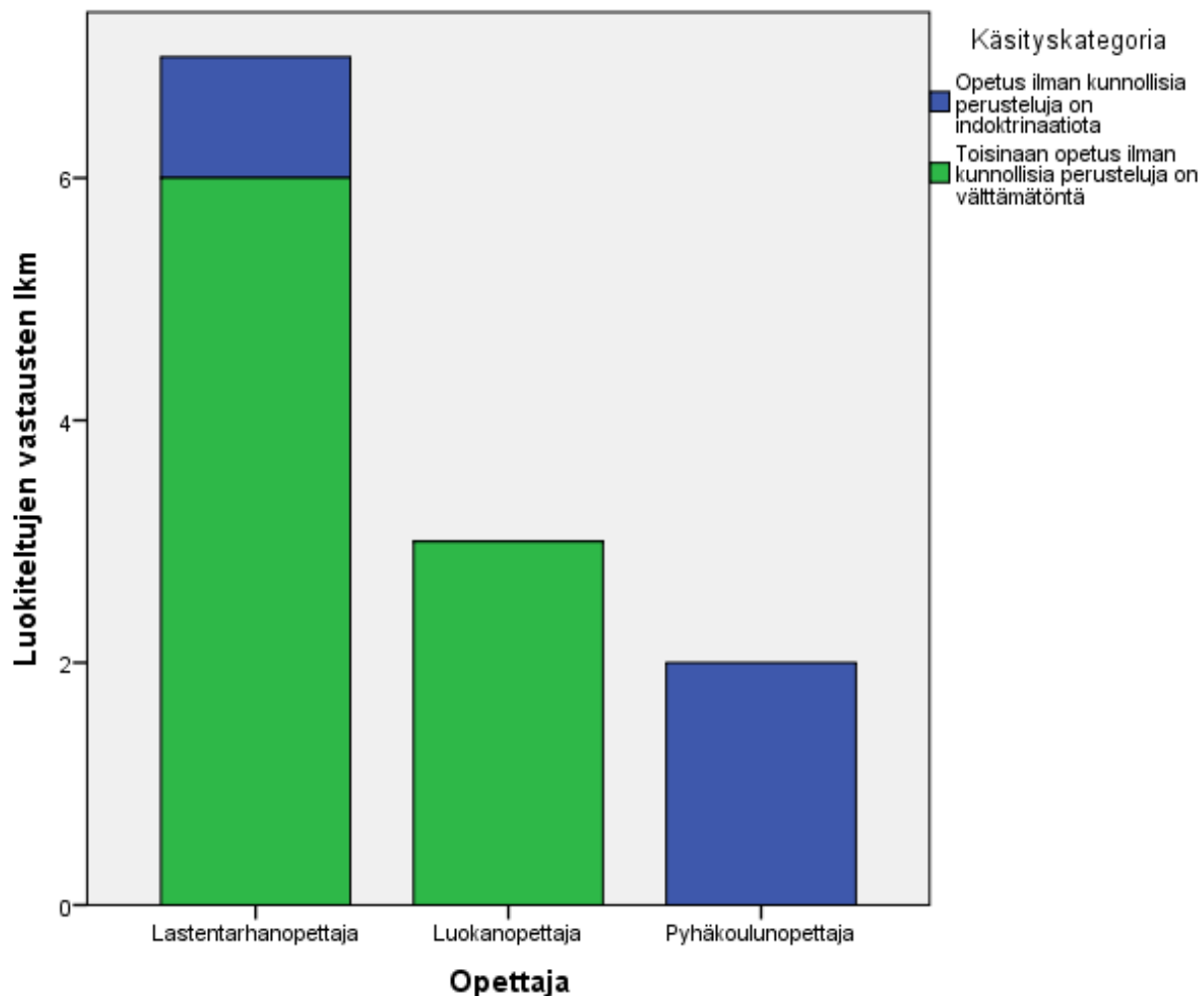
## 5.2.2 Indoktrinoivat menetelmät



**Kuva 3.** Menetelmäkriteeriä koskeva kuva

Menetelmäkriteerin mukaan on olemassa sellaisia menetelmiä, joiden käyttäminen tekee opetuksesta indoktrinaatiota. Tällaiset menetelmät määritellään sellaisiksi, jotka eivät tee oppisisällölle oikeutta, vaan jotka tuottavat perustelemattomia ja harhaanjohtavia käsityksiä. Indoktrinoivassa opetusmenetelmässä opetusta ei perustella järkisyillä tai todisteilla lainkaan tai sitten todistusaineistoa käytetään, mutta sitä vääristellään, asiat esitetään yksipuolisesti ja vastakkaisia näkemyksiä ei oteta huomioon. (Puolimatka 1997, 173.)

Menetelmäkriteerin ensimmäiseen kuvaan (kuva 3) liittyvät keskustelut eri opettajaryhmissä sisälsivät runsaasti samoja piirteitä, kuin mitä menetelmäkriteeristä käyty tieteellinen keskustelu sisältää. Opettajien esittämät kommentit voidaan jakaa teorian pohjalta kahteen käsitykseen: 1) opetus ilman kunnollisia perusteluja on indoktrinaatiota ja 2) toisinaan opetus ilman kunnollisia perusteluja on välttämätöntä (ks. Puolimatka 1997, 177–178). Lähes kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että toisinaan opetus ilman kunnollisia perusteluja on välttämätöntä. Ainoastaan yksi lastentarhanopettaja ja pyhäkoulunopettajat erottuivat kielteisellä kannallaan.



**Kaavio 3.** Menetelmäkriteeriä koskevan kuvan 3 kommenttien jakautuminen eri opettajaryhmissä

Lähes kaikki lastentarhanopettajat pitivät indoktrinoivien opetusmenetelmien käyttämistä jossain määrin välttämättömyytenä. Syyksi he määrittivät lapsen nuoren iän ja ymmärryksen kehittymättömyyden. Samat perustelut on nostettu esille myös indoktrinaatiosta käydyssä tieteellisessä keskustelussa (ks. Puolimatka 1997, 172–173, 177–178).

*”(...) Pienten ryhmässä en oleta lapsen välttämättä ymmärtävän perusteluja, vaikka kuinka tykkäänkin perustella... Pääasia, että oppii lopettamaan lyömisen, kun kielletään. Kyllä ne syy-seuraussuhteet ja perustelut kuitenkin jossain vaiheessa sisäistyvät lapsen omankin pohdinnan kautta (...)”* Heli, lastentarhanopettaja

Lastentarhanopettajien keskuudessa lapsen nuorta ikää ja ajattelun kehittymättömyyttä ei pidetty ainoana syynä iskostavan opetusmenetelmän käyttämiselle: toiset korostivat sen olevan riippuvaista myös siitä, mitä opetetaan. Tämänkaltaisen esille nostettu käsitys on myös esitetty indoktrinaatiosta käydyssä tieteellisessä keskustelussa (ks. Puolimatka 1997, 179).

*(...) Joskus on tärkeää, että asian omaksuminen tulee ensin, jotta voi lähteä ymmärtämään perusteluja tai kaipaamaan niitä. Toisaalta voi olla asia, jossa perustelu on jutun ydin ja se ydin pitää ymmärtää jotta voi oppia asian. (...)”*  
Leena, lastentarhanopettaja

Ainoastaan yhden lastentarhanopettajan kommentista voi päätellä, että hän pitää indoktrinoimattomien opetusmenetelmien käyttämistä mahdollisena myös pienten lasten kohdalla. Tosin sen toteutuminen riippuu siitä, mikä opettajalla on tavoitteena.

*”Jos tavoitteena on opettaa joku asia, niin kyllä, näin on. Jos tavoitteena on auttaa myöhempää oppimista ja oppia elämää varten niin ei, tärkeintä on oppia oppimaan, ei oppia asia.”* Katriina, lastentarhanopettaja

Lapsen ymmärryksen pitäminen opetuksen ensisijaisena tavoitteena saattaa olla haasteellista oppimistuloksia mittaavassa koulujärjestelmässä. Jos opettajan pitäisi esimerkiksi perustella tai todistaa oikeaksi jokainen tunnilla käsiteltävä asia, käsiteltävää aluetta tulisi supistaa huomattavasti. Asioiden kunnollinen perustelu kestää paljon kauemmin kuin niiden esittely. (Puolimatka 1997, 179.) Tämä nostaa esiin kysymyksen siitä, olisiko tarvetta kouluopetuksen perusteelliselle uudistamiselle.

Luokanopettajien ryhmässä esitettiin hyvin samansuuntaisia kommentteja kuin lastentarhanopettajienkin ryhmässä. Asian omaksumista pidettiin joissain asioissa tärkeämpänä kuin ymmärrystä, mutta ymmärryksen tärkeyttä kuitenkin korostettiin. Ymmärryksen jättämistä sivuosaan perusteltiin lapsen nuorella iällä, ja sen sanottiin riippuvan opetettavasta asiasta.

*”Riippuu asiasta. On asioita, jotka kannattaa oppia vaikka aluksi ulkoa, jos ei pysty ymmärtämään. Toki ymmärryksen kautta oppiminen olisi suotavampaa ja syvempää, mutta ymmärryksen voi saavuttaa myös myöhemmin.”* Kaisa, luokanopettaja

*”Tämä riippuu lapsesta ja asiasta. Kaksivuotiaan on tosi tärkeää omaksua, että kiviä ei heitetä - ymmärsipä perusteluja tai ei.*

*Sitten taas jossain moraalisisissa kysymyksissä ei oikeaa omaksumista edes ole. (...)”* Cecilia, luokanopettaja

Cecilian kommentti vaikuttaa ristiriitaiselta, koska hän ensin väittää moraalisten toimintatapojen omaksumisen olevan tärkeää (”kiviä ei saa heittää”) ja sen jälkeen toteaa, ettei moraalisisissa kysymyksissä voida määritellä, mikä on oikein. Hänen jälkimmäinen argumenttinsa kuitenkin myötäilee selkeästi sisältökriteerin kannattajien käsitystä, jonka mukaan moraalisten, uskonnollisten ja poliittisten uskomuksien opettaminen totuutena on indoktrinaatiota. Toisaalta Cecilian kommentin voi ymmärtää myös niin, että hänen mukaansa osa moraalisisista kysymyksistä

on sellaisia, joissa oikeaa omaksumista ei voida määritellä, kun taas jotkut kysymyksistä ovat hänen mukaansa selkeämpiä (esim. ”toista ihmistä ei saa vahingoittaa”).

Pyhäkoulunopettajien vastaukset on luokiteltu edustamaan käsitystä, joka pitää perusteluitta opettamista indoktrinaationa. Molemmissa esitetyissä vastauksissa tuotiin esille perustelut sivuuttavan opetuksen johtavan vain pinnalliseen oppimiseen, mitä ei pidetty hyvänä asiana.

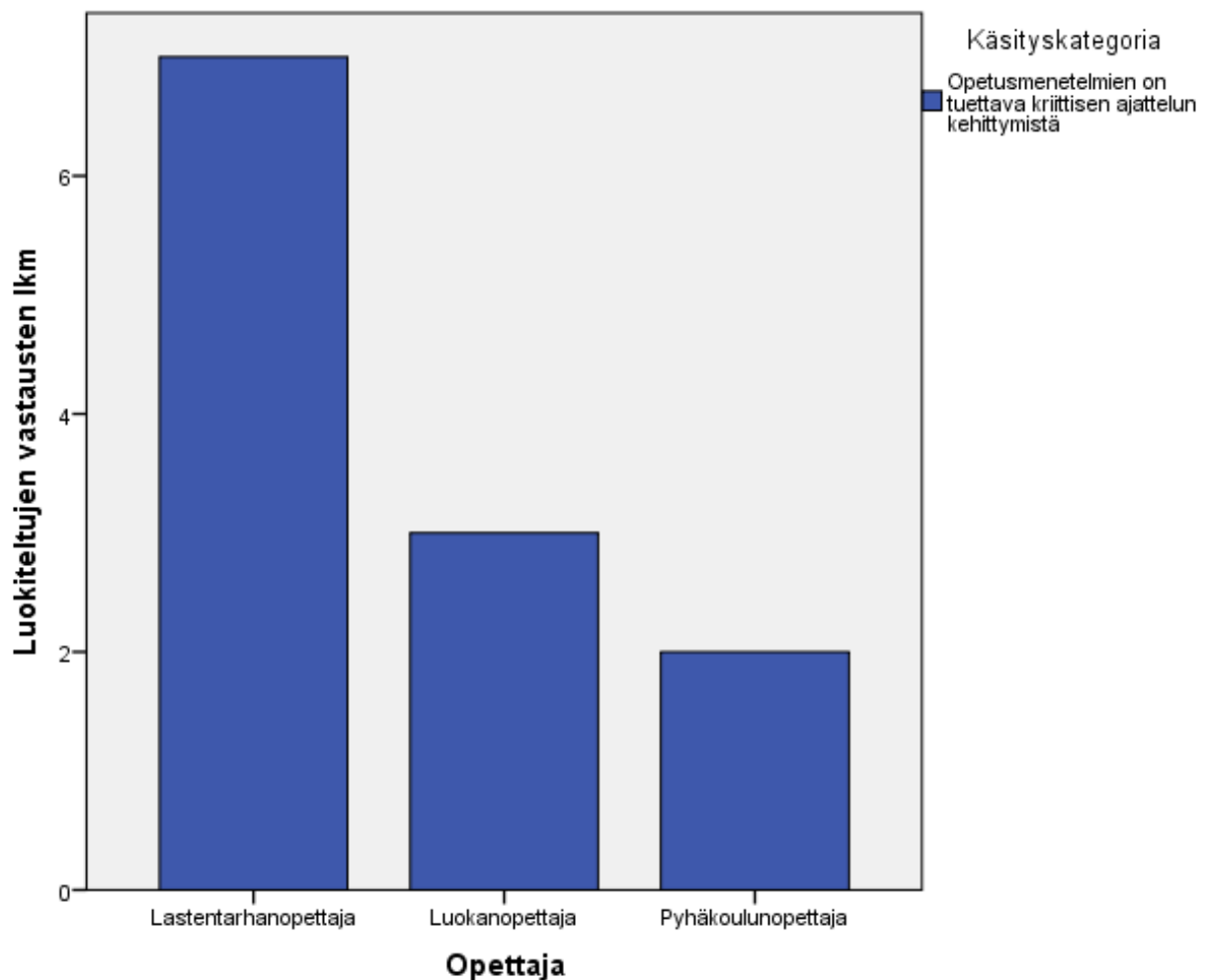
*”Tästä olen eri mieltä. Perusteluitta opitut asiat unohtuvat helposti ja isompana tulee tarve kapinoida esim. perustelemattomia sääntöjä vastaan. Tämän vuoksi yritän aina perustella pyhäkoulussakin kaiken sen, mitä toivon lasten oppivan ja muistavan. Toisinaan myös kysyn lapsilta itseltään perusteluja johonkin toimintaa tai ajatukseen.”* Siiri, pyhäkoulunopettaja



**Kuva 4.** Menetelmäkriteeriä koskeva kuva

Menetelmäkriteerin mukaan opetusmenetelmää voidaan pitää hyväksyttävänä, jos se kehittää oppilaan omaehtoista ajattelua (Puolimatka 1997, 174). Kuvan 4 kohdalla kaikki opettajien esittämät kommentit olivat yhteneviä menetelmäkriteeristä esitetyn määritelmän kanssa, eli käsityksiä löytyi vain yksi: opetusmenetelmien on tuettava kriittisen ajattelun kehittymistä. Lisäksi jotkut opettajat toivat esille konkreettisia tapoja, joilla oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymistä voi tukea. Nämä ehdotukset olivat yhteneviä tieteellisessä indoktrinaatiokeskustelussa tehtyjen ehdotusten kanssa.

Menetelmäkriteerin ensimmäisen kuvan (kuva 3) kommenteissa opettajat toivat esille, ettei asioiden ymmärtämistä aina pidetä opetusmenetelmien kannalta kaikkein olennaisimpana asiana. Kuitenkin kuvan 4 väite ”opetusmenetelmien on aktivoitava oppilaan kriittistä ajattelua” sai runsaasti kannatusta. Hienoista ristiriitaa saattaa selittää se, että kuvan 4 väitettä voidaan pitää ihanteena ja tavoiteltavana tilana, mutta opettajat kuitenkin tiedostavat oman opetuksensa vaillinaisuuden, mikä on luettavissa kuvan 3 kommenteista.



**Kaavio 4.** Menetelmäkriteeriä koskevan kuvan 4 kommenttien jakautuminen eri opettajaryhmissä

Kaikissa opettajaryhmissä kuvasta 4 esitetyt kommentit yhtyivät käsitykseen, jonka mukaan opetusmenetelmien on tuettava oppilaan kriittisen ajattelun kehittymistä.

*"Nimenomaan! Kannatan tutkivaa oppimista ja ongelmalähtöistä työskentelyä."*  
Juuli, lastentarhanopettaja

*"Kyllä! Tämä ei perusteluja kaipaa"* Katriina, lastentarhanopettaja

*"Näinhän sen pitäisi mennä."* Kaisa, luokanopettaja

*"Näin on. Ei nyt aina ja kaikessa, mutta oletuksena taustalla, että lähes kaikki tieto voi muuttua tutkimisen seurauksena."* Nanna, luokanopettaja

*"Suuri tavoite, mutta mahdollinen toteuttaa. Kriittinen ajattelu ei toki kehity hetkessä, (...)." Siiri, pyhäkoulunopettaja*

Lastentarhanopettajien ja pyhäkoulunopettajien ryhmissä tuotiin esille myös menetelmiä, joilla lapsen kriittisen ajattelun taitoja voidaan kehittää. Annikki korostaa kommunikatiivista,

avointa vuorovaikutusta, joka laajemmassa indoktrinaatiokeskustelussa ymmärretään indoktrinaation riskiä vähentäväksi tekijäksi (ks. Huttunen 2003; Puolimatka 1997, 198–199).

*"Mielestäni kriittisen ajattelun tielle pieniä lapsia ohjaa jo sekin, että luovutaan ajatuksesta jossa lapselle tulisi välittää kuvaa kaikkietävästä viisaasta opettajasta. Lapsille tulee antaa myös rehellisiä: "En tiedä, mutta selvitetään yhdessä." - vastauksia. Myös erilaisiin filosofisiin pohdintoihin tai uskontoa koskeviin keskusteluihin osallistumisen moni opettaja kokee varmaankin kiusalliseksi tai vaikeaksi. Asioiden käsitteleminen usealta kannalta esim. "Jotkut ajattelevat näin, toiset taas tällä tavoin..." taitaa olla yleisin kohtaamani lähestymistapa näihin asioihin (ja ihan hyväksi havaittu)." Annikki, lastentarhanopettaja*

Annikin tavoin myös Viola korostaa kommunikatiivista opetusta:

*"Ken siinä onnistuu, on todella taitava! (...) Ehkä omilla sanavalinnoilla ja todella tavoilla on mahdollista luoda avointa ja keskustelevaa oppimisympäristöä, joka tukee oman ajattelun kehittymistä." Viola, pyhäkoulunopettaja*

### 5.2.3 Opettajan intention merkitys

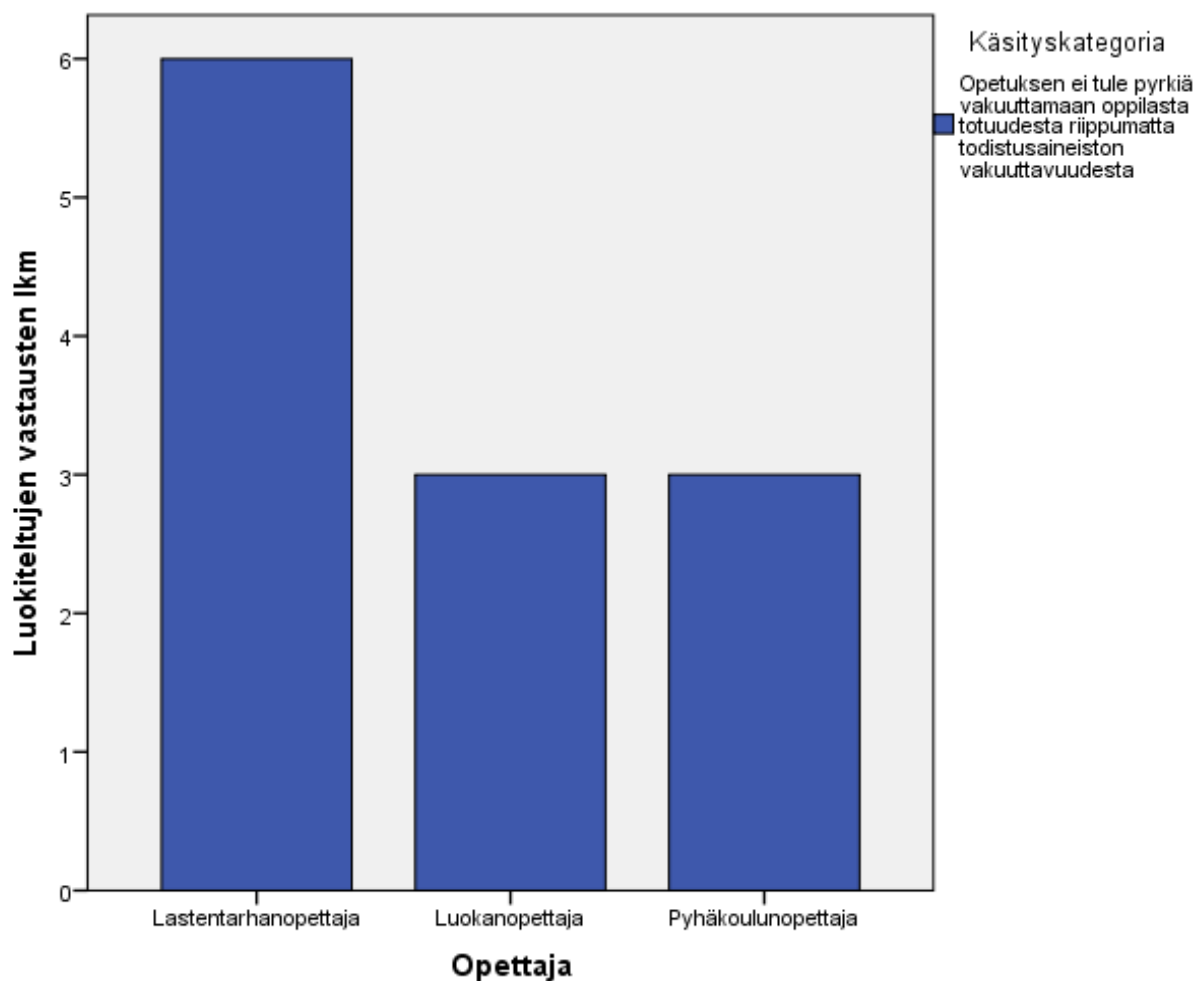
"Opetuksen tarkoituksena on saada lapsi vakuuttuneeksi totuudesta riippumatta todistusaineiston vakuuttavuudesta"



**Kuva 5.** Intentiokriteeriä koskeva kuva

Puolimatkan mukaan opettajan intentiota pidettiin selkeimpänä indoktrinaation tunnistamisen kriteerinä noin neljäkymmentä vuotta aiemmin. Intentiokriteerin mukaan indoktrinoiva opetus voidaan tunnistaa sen perusteella, että opettajan tarkoituksena on saada oppilas vakuuttuneeksi jostain uskomuksesta riippumatta siitä, onko kyseisen uskomuksen puolesta esitetty todistusaineisto riittävää tai vakuuttavaa. (Puolimatka 1997, 214.)

Kuva 5 sai opettajissa aikaan hyvin yhdenmukaisen reaktion: heidän mielestään väite ”opetuksen tarkoituksena on saada lapsi vakuuttuneeksi totuudesta riippumatta todistusaineiston vakuuttavuudesta” ei kuvaa hyväksyttävää opetusta. Yksi lastentarhanopettajista kuitenkin toi kommentissaan esille, että vaikka väitettä ei tavoiteltavana tilana pitäisikään, on mahdollista, että moni opettaja syylistyy siihen siitä huolimatta. Opettajien käsitysten voidaan tämänkin kuvan kohdalla ymmärtää mukailevan indoktrinaatiosta käytyä tieteellistä keskustelua. Opettajien vastauksista voidaan poimia käsitys, jonka mukaan opetuksen ei tule pyrkiä vakuuttamaan oppilasta totuudesta riippumatta todistusaineiston vakuuttavuudesta (ks. Puolimatka 1997, 214, 247).



**Kaavio 5.** Intentiokriteeriä koskevan kuvan 5 kommenttien jakautuminen eri opettajaryhmissä

Lastentarhanopettajat, luokanopettajat ja pyhäkoulunopettajat tuomitsivat väitteen ”opetuksen tarkoituksena on saada lapsi vakuuttuneeksi totuudesta riippumatta todistusaineiston vakuuttavuudesta”, eli he eivät pitäneet väitettä hyväksyttävänä tapana opettaa.

*"Eiks tuo olisi aivopesua, ei ainakaan kriittistä ajattelua."* Kaisa, luokanopettaja

*"Opetuksen tarkoituksena on saada lapsi ajattelemaan. Näkemään sen että kaikki ei ole "musta-valkoista". Totuus... mikä on totuus... Joo, maapallo on pyöreä ja se kierää aurinkoa sekä pyöri itsensä ympäri. Kaikki asiat eivät ole niin selkeitä, eivätkä tule koskaan olemaankaan."* Anu, lastentarhanopettaja

*"(...) Tarkoituksena ei saa olla pakottaminen. Lapsi käsittelee asioita ikätasoonsa suhteutettuna. Mikä on totuus ja minkälaisena lapsi näkee totuuden. Lapsen totuus voi olla aivan erilainen kuin vanhemman, tai iäkkäämän henkilön totuus. (...) "* Rebekka, pyhäkoulunopettaja

*"Tällä menetelmällä päädyttäisiin jonkinlaiseen kultti-systeemiin. Vain opettajan totuus on oikea totuus. Tästä meillä on mediassakin riittävä määrä huonoja esikuvia. (...) "* Siiri, pyhäkoulunopettaja

Katriina kuitenkin toi esille, että nykyisen kaltainen opetus saattaa hyvinkin sisältää intentiokriteerin pohjalta indoktrinaatioksi määriteltävän opetuksen piirteitä:

*"(...) Kyseenalaistamista tulisi opettaa, mutta antaako opettaja aina kyseenalaistaa itseään? Usein lapsen ja aikuisen vuorovaikutus perustuu valitettavan paljon sille, että aikuinen kertoo, miten asiat ovat ja lapsi oppii. Eihän siinä ole saatavilla muuta todistusaineistoa kuin opettaja, jota ei saa kyseenalaistaa. Toki on myös hyviä esimerkkejä yhteisestä asioiden pohtimisesta."* Katriina, lastentarhanopettaja

Pyhäkoulussa opetetaan uskomuksia ja niistä myös puhutaan totuutena. Siiri tuo esille, kuinka hänen mukaansa uskomuksia voisi opettaa ilman, että opetus olisi indoktrinaatiota.

*"Lähtisin siitä ajatuksesta, että lapselle voi opettaa totuutta, mutta kertoa, että näin minä ajattelen/koen/tunnen/uskon. Näin Raamattu minun ymmärtääkseni opettaa. Sinä voit tutkia asiaa ja kysellä muilta. Päättä vasta sen jälkeen, mitä itse uskot."* Siiri, pyhäkoulunopettaja



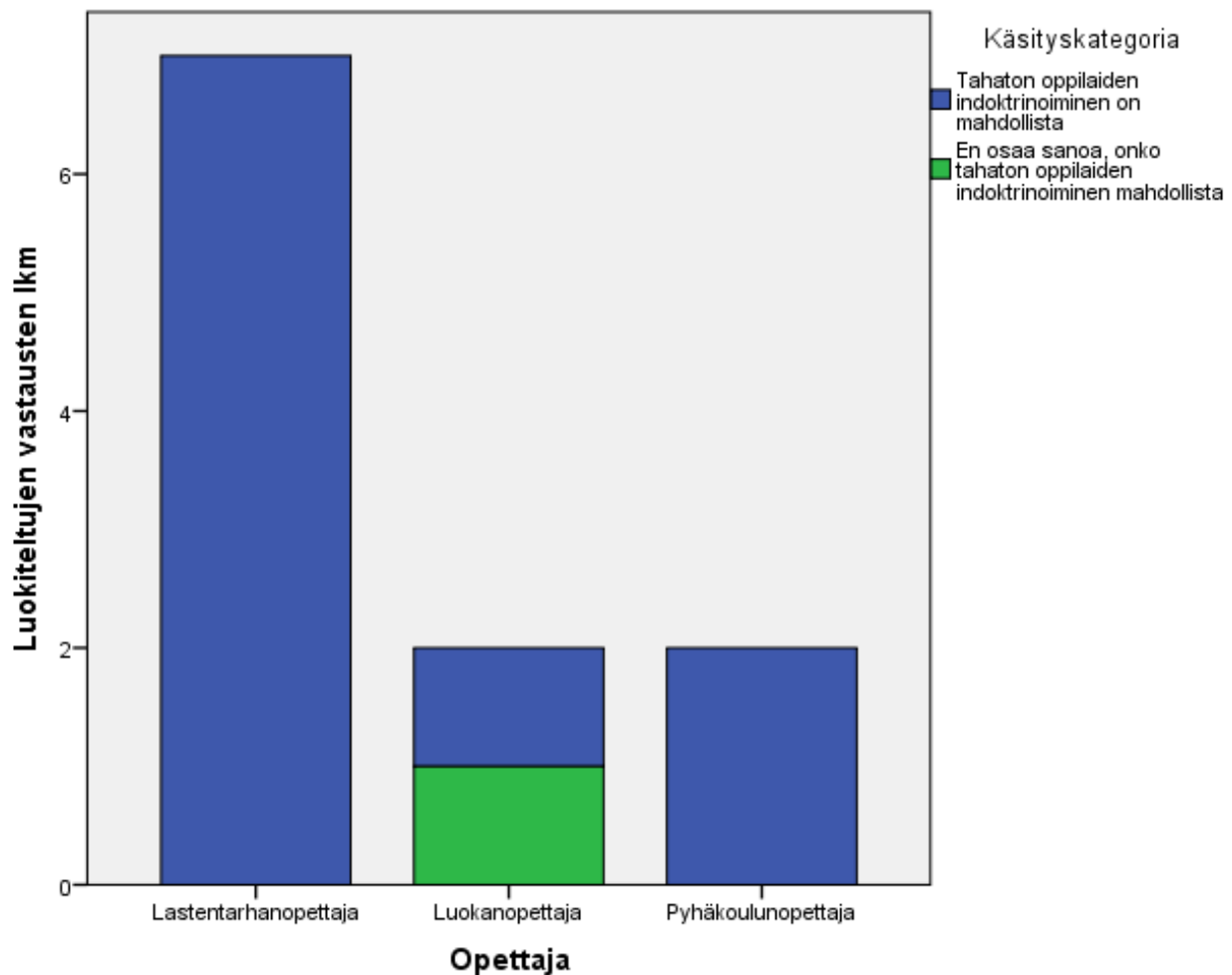


**"Opettaja,  
jota itseään on  
onnistuneesti  
indoktrinoitu,  
indoktrinoi  
tietämättään"**

**Kuva 6.** Intentiokriteeriä koskeva kuva

Indoktrinaation määrittelemisen pelkästään opettajan intention perusteella jättää indoktrinaatiomääritelmän ulkopuolelle sellaisen opetuksen, jota toteuttava opettaja ei itse tiedosta indoktrinoivansa oppilaitaan. Toisin sanoen opettaja uskoo opettavansa tiedollisesti perusteltavissa olevia asioita, vaikka todellisuudessa hänen käsityksensä olisikin hyvin rajoittunut. (Puolimatka 1997, 219.) Kuvan 5 tarkoituksena oli houkutella opettajia tuomaan julki suhtautumisensa tarkoitukselliseen oppilaiden indoktrinointiin; kuvan 6 tarkoitus sen sijaan oli saada opettajat pohtimaan tahatonta indoktrinaatiota.

Useimmat opettajien vastauksista mukailevat indoktrinaatiosta käytyä tieteellistä keskustelua kuvan 6 kohdalla. Vastaukset voidaan tiivistää käsitykseen, jonka mukaan 1) tahaton oppilaiden indoktrinoiminen on mahdollista (Puolimatka 1997, 219, 247). Yksi luokanopettaja toi kuitenkin ilmi myös toisenlaisen, epäilevämmän kannan. Tällainen käsitys voidaan muotoilla lauseeksi 2) ”en osaa sanoa, onko tahaton oppilaiden indoktrinoiminen mahdollista”.



**Kaavio 6.** Intentiokriteeriä koskevan kuvan 6 kommenttien jakautuminen eri opettajaryhmissä

Huolimatta siitä, että kaikki opettajat olivat yksimielisesti tuominneet tarkoituksellisen indoktrinaation kuvan 5 kohdalla, toisen intentiokriteerikuvan eli kuvan 6 kohdalla he toivat esille epävarmuuden, joka liittyy oman opetuksen indoktrinoimattomuuteen. Useimmat opettajat tiedostivat siirtävänsä eteenpäin sitä, mitä heille on aiemmin opetettu ja että tämä aiemmin opetettu saattaa hyvinkin osoittautua kyseenalaiseksi tavaksi ymmärtää asioita.

*”varmasti juuri näin ellei ole tullut pysähtyneeki asian äärelle. Mitä kaikkea me teemmekään tiedostamatta.”* Leena, lastentarhanopettaja

*”Kuvassa lapset kuuntelevat kiltisti ”saarnaavaa” opettaja. ”Aivopesty” ei todennäköisesti ymmärrä aivopesevänsä muita. (...)”* Tuija, lastentarhanopettaja

*”Empä tiedä, vaikea sanoa kenestäkään muusta kuin itsestään. Ja olen mielestäni kehittynyt avoimesti ajattelevaksi.”* Nanna, luokanopettaja

*”Voi olla mahdollista. Tietyt opitut tavat on syvällä ja niitä pitää luonnollisina. Tosin jos kasvatamme kriittiseen ajatteluun, niin meidän täytyy olla kriittisiä myös itseämme kohtaan.”* Kaisa, luokanopettaja

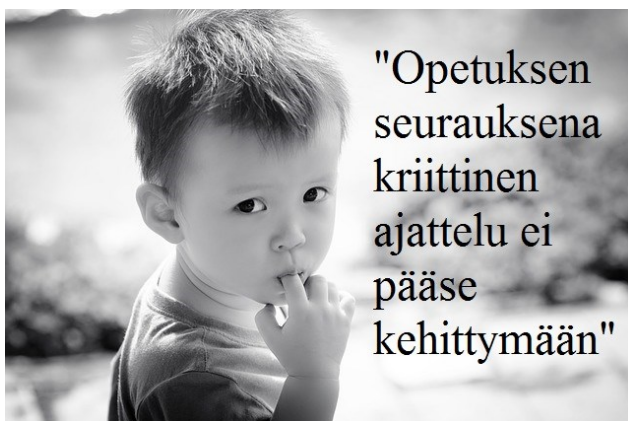
Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien vastauksia tarkastellessa tulee ilmi, että lastentarhanopettajat ovat halukkaampia myöntämään, että heidänkin opetuksensa saattaa sisältää indoktrinaatiota. Luokanopettajat sen sijaan suhtautuvat väitteeseen hieman varauksellisemmin. Tosin luokanopettajistakin Kaisa toi esille, että myös opettajan on oltava kriittinen itseään kohtaan, eikä Nannakaan täysin kieltänyt lausetta. Nannan lause on kuitenkin kategorisoitu edustamaan käsitystä, jonka mukaan hän ei tiedä, onko tahaton indoktrinoiminen mahdollista.

Pyhäkoulunopettajat pohtivat myös tahattoman indoktrinaation mahdollisuutta ja ilmaisivat olevansa väitteen kanssa samoilla linjoilla, mutta varauksetonta oman opetuksen kyseenalaistamista ei heidänkään keskusteluissaan noussut esille.

*"Saattaa olla näin, mutta ei välttämättä. Itse kuulun ikäpolveen jolle on tietoa kaadettu päähän. Olen tietoisesti pyrkinyt välttämään tuonlaista metodia. Keskustellen lapsen kanssa ja pohdiskellen asioita saa hyviä keskusteluja aikaan. Otan myös lapsen mukaan suunnitteluun ja usein esitän myös kysymyksen: "Miten sinä tekisit tai ratkaisisit tämän asian". En useinkaan anna valmiita vastauksia."*  
Rebekka, pyhäkoulunopettaja

*"Monesti näin on, mutta se ei ole sääntö. Vahvasti indoktrinoidut henkilöt ovat voineet myös huomata tapahtuneen joko itse, tai heille on se kerrottu. Tällöin heille on luultavasti erityisen tärkeää, etteivät he toista niitä virheitä, joita heidän kohdallaan on tehty. (...)"* Siiri, pyhäkoulunopettaja

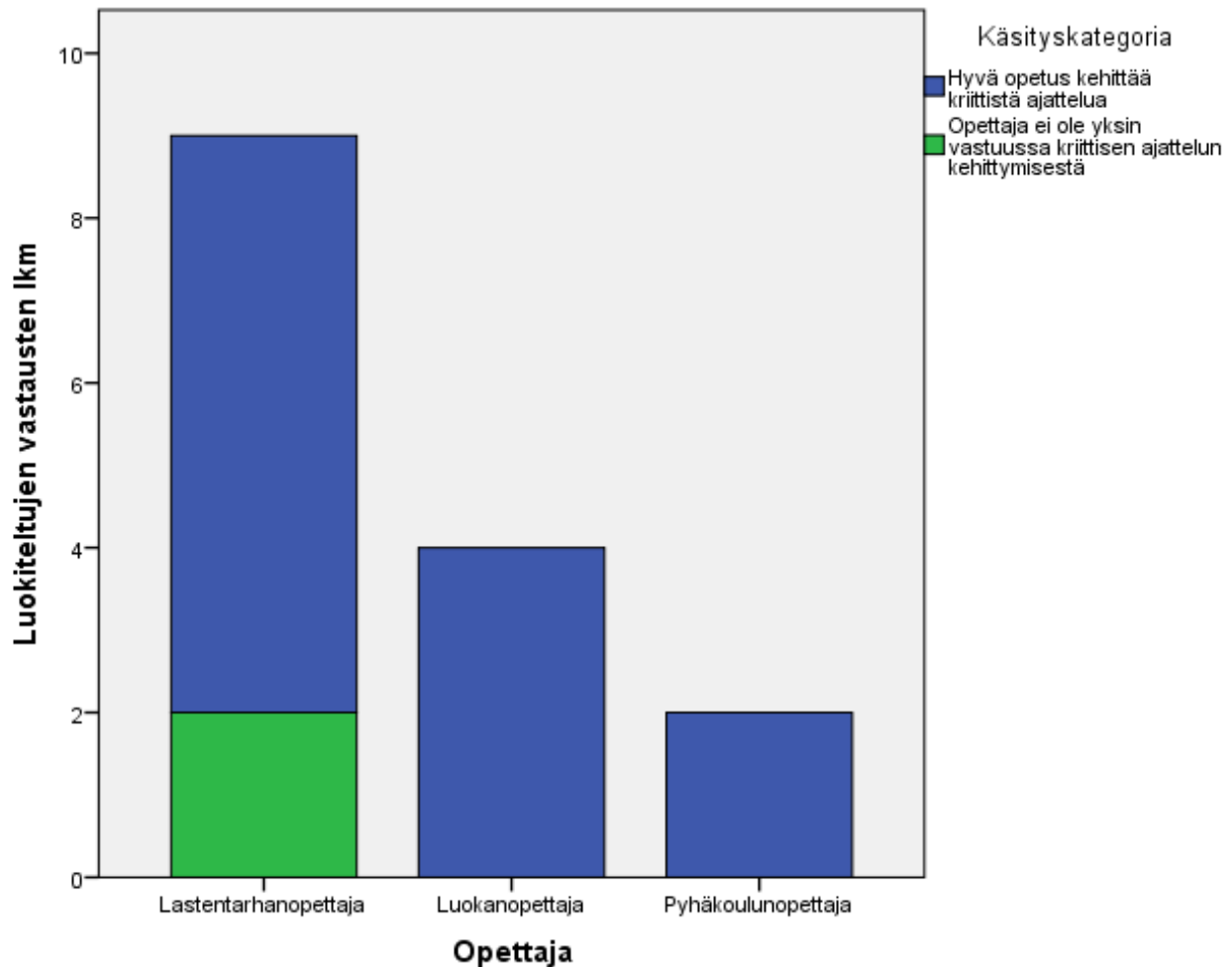
#### 5.2.4 Indoktrinoivan opetuksen seuraukset



**Kuva 7.** Seurauskriteeriä koskeva kuva

Indoktrinoivan opetuksen keskeisiä seurauksia ovat oppilaan kriittisen ajattelun kehittymättömyys ja ajattelun sulkeutuneisuus (Puolimatka 1997, 221). Seurauskriteerin ensimmäisen kuvan eli kuvan 7 kohdalla lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien vastaukset mukailevat suureksi osaksi kyseistä käsitystä, jonka mukaan 1) hyvä opetus kehittää kriittistä ajattelua. Lisäksi vastauksista on löydettävissä käsitys, joka on yhtenevä seurauskriteeristä esitetyn

kritiikin kanssa: 2) opettaja ei ole yksin vastuussa kriittisen ajattelun kehittämisestä (ks. Puolimatka 1997, 223). Lähes kaikki opettajat edustavat kommenttiensa perusteella ensimmäistä käsitystä. Vain kaksi lastentarhanopettajaa voidaan luokitella jälkimmäisen käsityksen edustajiksi.



**Kaavio 7.** Seurauskriteeriä koskevan kuvan 7 kommenttien jakautuminen eri opettajaryhmissä

Suurin osa kaikista opettajista kommentoi kuvan 7 kohdalla, että opetuksen on kehitettävä lapsen kriittisen ajattelun valmiuksia, ja jos näin ei käy, opetus voidaan heidän mukaansa määritellä indoktrinaatioksi.

*”Muuttaisin tuon lauseen muotoon: ”Huonon opetuksen seurauksena kriittinen ajattelu ei pääse kehittymään.” Hyvä opetus tukee kriittisen ajattelun kehittymistä.”* Veera, lastentarhanopettaja

*”Opetuksen tavoitteena nimenomaan on kehittää kriittistä ajattelua!”* Kaisa, luokanopettaja

*”(...) lapselle on opetettava myös kriittisyyttä. Muutoinhan hän on ”kaikkien opin tuulten heiteltävänä”. Tästähän Raamatussa nimenomaan varoitetaan. Tarkoitus*

*olisi siis oppia tervettä kriittisyyttä suhteessa kuultuun opetukseen.” Siiri, pyhäkoulunopettaja*

Luokanopettajien keskuudessa mainittiin myös korkeakoulutus, jonka nähtiin parantavan opettajien pedagogista osaamista ja vähentävän indoktrinoimisen mahdollisuutta:

*”(…) luotan opettajien pedagogiseen ammattitaitoon, meidät on ”pullautettu” korkeakoulun (ja aikaisemmat opettajankoulutuksen) läpi - kyllä meidän on vaalittava pedagogista filosofiaamme ja yhdelläkään ei nykypäivänä ole kokonaisvaltaisena tavoitteena ”tiedon sullominen tyhjään päähän”. Eerika, luokanopettaja*

Lastentarhanopettajien joukosta löytyi kuitenkin myös kommentoijia, jotka nostivat esille saman seikan, jonka indoktrinaatiokeskusteluun osallistuneet tutkijat (esim. Gingell 1999, 115; Snook 1972, 40) ovat nostaneet esille seurauskriteeriä kritisoidessaan: seuraukset (ajattelun kehittymättömyys) ovat voineet muodostua monen muunkin tekijän vaikutuksesta, eikä opetusta voida asettaa tästä yksin vastuuseen.

*”(…) Toki aivan näin yksinkertaisesti asia ei, sillä eihän oppilas ole vain luokkahuoneen kasvatti, ja muullakin ympäristöllä, esim. lapsuuden perheellä on iso vaikutus siihen, miten ja millaisena lapsi/nuori maailman ja tiedon näkee ja millaisena oman roolinsa tiedon käsittelyssä ottaa, (…).” Mia, lastentarhanopettaja*

*”(…) Opetus ei ole huono asia, pelkästään eikä aina, eikä opetus ratkaise sitä, miten kriittinen ajattelu kehittyy. Vaikutusta on myös yksilön muulla ympäristöllä ja yksilöllisillä valmiuksilla. Muutenhan tietyssä luokassa kaikilla oppilailla tai ryhmässä lapsilla olisi tismalleen samanlaiset kriittisen ajattelun taidot.” Katriina, lastentarhanopettaja*

Kuvan 7 väite ”opetuksen seurauksena kriittinen ajattelu ei pääse kehittymään” herätti puolustusreaktion toisessa väitettä kommentoineessa pyhäkoulunopettajassa. Väite sai Mirvan puolustautumaan ja syyttämään ”vapaakasvattajia” ”aivopesusta”. Mirvan mukaan kaikkea pyhäkouluopetusta ei voida luokitella sellaiseksi, joka estää kriittisen ajattelun kehittymisen, ja hän tuo esille, millaista todellinen opetus kriittisyyteen hänen mukaansa on:

*”Tämä lause on mitä selvintä aivopesua vapaakasvattajien taholta. Tosiasiassa tuo riippuu täysin opetuksesta. (...) Oikea opetus kriittiseen ajatteluun on sitä, että lapsi oppii erottamaan hyvän pahasta ja pahan hyvästä.” Mirva, pyhäkoulunopettaja*



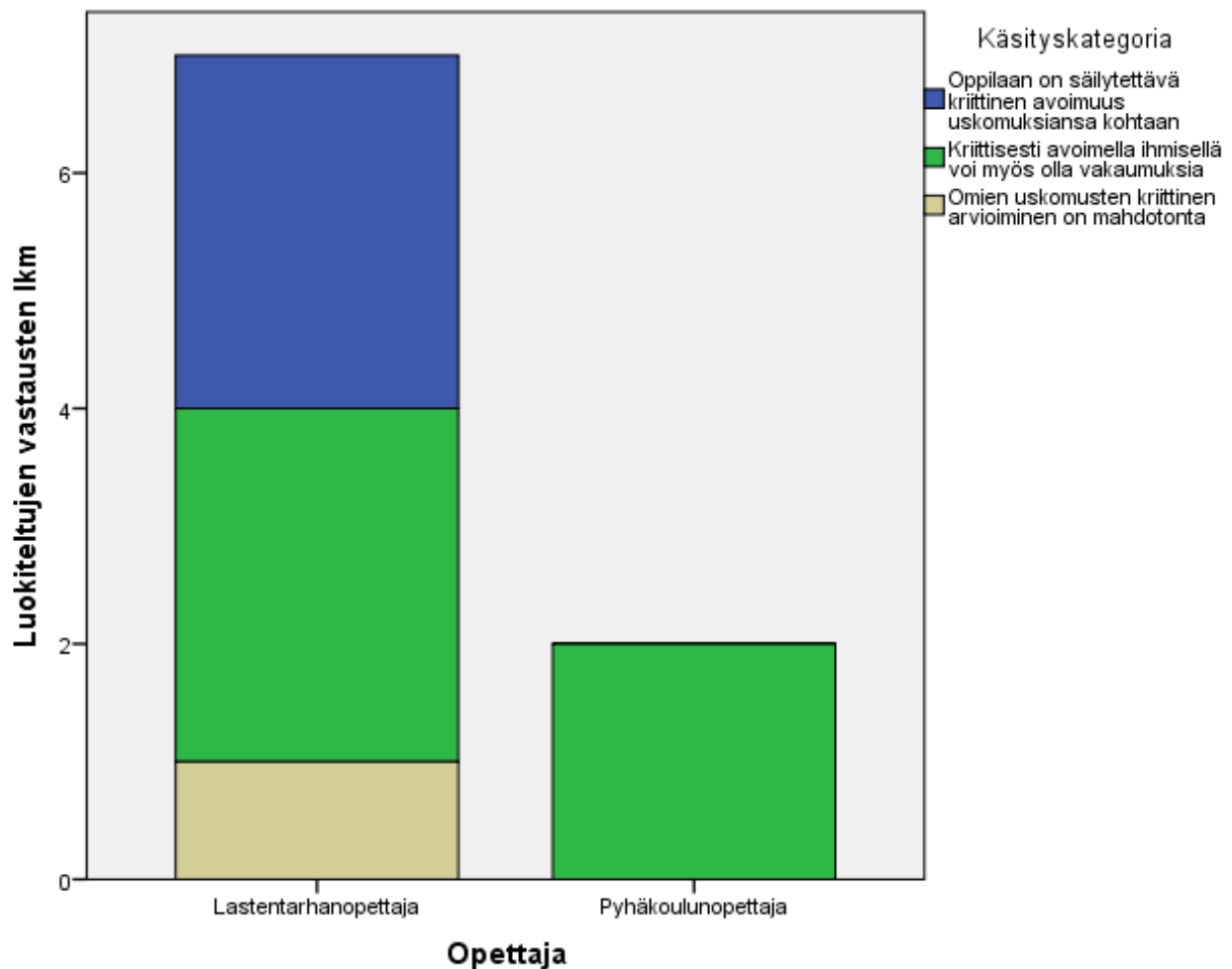
**"Oppilaan on säilytettävä kriittinen avoimuus  
uskomuksiansa kohtaan"**

**Kuva 8.** Seurauskriteeriä koskeva kuva

Seurauskriteerin toisen kuvan eli kuvan 8 väite perustuu indoktrinaation teoriassa esitettyyn kantaan, jonka mukaan indoktrinaatio saa ajattelun sulkeutumaan todellisuudelta ja järkisyyiltä. Tätä pidetään kriittisen avoimuuden vastakohtana. Hyväksyttävä opetus voidaan määritellä sellaiseksi, joka saa oppilaan säilyttämään kriittisen avoimuuden uskomuksiansa kohtaan. (Puolimatka 1997, 228.)

Teorian pohjalta opettajien vastaukset voidaan jaotella kahteen käsitykseen: 1) oppilaan on säilytettävä kriittinen avoimuus uskomuksiansa kohtaan ja 2) kriittisesti avoimella ihmisellä voi myös olla vakaumuksia (ks. Puolimatka 1997, 229–230). Jälkimmäinen käsitys on indoktrinaatiosta käydyssä keskustelussa kiistanalainen, mutta esimerkiksi Puolimatka itse edustaa tämänkaltaista kantaa. Opettajien kommenteista voidaan erottaa myös kolmas käsitys: 3) omien uskomusten kriittinen arvioiminen on mahdotonta. Lastentarhanopettajien vastauksissa tulivat esille kaikki mainitut käsitykset. Pyhäkoulunopettajien vastaukset edustivat selkeästi toista käsitystä, mutta heidän esittämänsä kommentit sisälsivät aineksia myös ensimmäisestä käsityksestä. Luokanopettajat sen sijaan eivät kommentoineet kuvaa ja sen väitettä lainkaan.

Kuvan 8 kommentoinnissa erot ryhmien välisessä aktiivisuudessa olivat suuria verrattuna muihin kommentoitaviin kuviin. Lastentarhanopettajat pohtivat aihetta monipuolisesti ja kirjoittivat yhteensä kymmenen kommenttia. Pyhäkoulunopettajat kirjoittivat kaksi kommenttia, mutta nämä kaksi kommenttia olivat lastentarhanopettajien tapaan hyvin pohdiskelevia. Luokanopettajat sen sijaan jättivät tämän kuvan kommentoimisen väliin.



**Kaavio 8.** Seurauskriteeriä koskevan kuvan 8 kommenttien jakautuminen eri opettajaryhmissä

Lastentarhanopettajat nostivat kommentteissaan esille erityisesti omien uskomusten reflektoinnin ja avoimuuden muutoksia kohtaan. Näiden kommenttien katsotaan edustavan käsitystä ”oppilaan on säilytettävä kriittinen avoimuus uskomuksiansa kohtaan”:

*”Maailma muuttuu jatkuvasti ja siksi ajattelisin, että myös mielen on tärkeää pysyä muutoksessa mukana. Oman ajattelun kehittymisen kannalta on tärkeää myös reflektoida omia uskomuksia ja ajatuksia ympäröivän maailman ja siitä olemassa olevan tiedon kanssa ja lisäksi käydä ihan sellaista sisäistä keskustelua, joka keskittyy tarkastelemaan niitä omassa mielessä olevia ajatuksia. Siksi vastaan tähän kyllä, mielestäni oppilaan on merkityksellistä säilyttää kriittinen avoimuus omia uskomuksiaan kohtaan. Maailma ei ole staattinen paikka, ja oikeastaan se, mitä tarvitaan on kyky päivittää itseään ja uskomuksiaan.”* Mia, lastentarhanopettaja

*”Kyllä, mielimidettä, uskomusta saa muuttaa kun tietomäärä lisääntyy. On uskallettava vaihtaa pelkäämättä mitä muut sanoo. (kerronkohan nyt aikuisista?)”* Anu, lastentarhanopettaja

Lisäksi lastentarhanopettajat toivat useassa kommentissa esille sen, ettei jatkuva uskomusten kyseenalaistaminen välttämättä ole ihmiselle hyväksi ja jatkuva kyseenalaistaminen voi jopa olla haitaksi mielenterveydelle. Näiden kommenttien on katsottu edustavan käsitystä ”kriittisesti avoimella ihmisellä voi myös olla vakaumuksia”:

*”(...) uskomukset voivat olla psyykkisesti erittäin tärkeitä ihmisille ja ratkaisevia esimerkiksi elämän vaikeuksien kohtaamisessa. Jos niitä jatkuvasti joutuu kyseenalaistamaan, samalla kyseenalaistaen itseään ja omaa identiteettiään, on se hyvin raskasta. Avoimuus on hyvä, mutta tulee myös ns. hengähtää ja antaa itsensä olla sellainen kuin on ajatuksineen.”* Katriina, lastentarhanopettaja

*”(...) Oppilaalla on oikeus muuttaa mielipidettään, mutta jatkuva kriittisyys ja epäilevä asenne omia uskomuksia kohtaan voi olla haitallista mielenterveydelle.”* Marjukka, lastentarhanopettaja

Pyhäkoulunopettajat pitivät myös kriittistä avoimuutta tärkeänä, mutta lastentarhanopettajien tavoin myös he toivat esille liiallisen kriittisyyden haittoja. Siirin voidaan katsoa edustavan kommenttinsa perusteella käsitystä, jonka mukaan kriittisesti avoimella ihmisellä voi olla vakaumuksia:

*”Tietyllä tasolla kyllä, muutoinhan on mahdotonta koskaan muuttaa uskomuksiaan. Toisaalta liiallinen kriittisyys tai avoimuus voi aiheuttaa myös epävarmuutta ja turvattomuuden tunnetta. Jos esim. pitää epäillä kaikkea uskomaansa, epäilee väistämättä myös totuutena pitämiään asioita, kuten Jumalan olemassaoloa.”* Siiri, pyhäkoulunopettaja

Puolimatkan mukaan on ongelmallista määritellä kriittinen avoimuus asenteeksi, jossa ihminen ei ota kantaa mihinkään ja jossa hän epäilee yhtälailla kaikkia käsityksiä. Puolimatkan mukaan kriittisesti avoimella ihmisellä voi myös olla vahvoja vakaumuksia, joita hän ei aseta päivittäin kyseenalaiseksi. (Puolimatka 1997, 248.) Katriinan (lastentarhanopettaja) kommentti mukailee tällaista käsitystä kaikkein selkeimmin:

*”Toisaalta kriittisyys ei ole sitä, ettei saa uskoa mihinkään tai olla mitään mieltä. (...)”* Katriina, lastentarhanopettaja

Lastentarhanopettajien keskuudesta nousi myös kritiikkiä väitteestä ”oppilaan on säilytettävä kriittinen avoimuus uskomuksiansa kohtaan”. Juuli kyseenalaisti kokonaan mahdollisuuden omien uskomusten tiedostamiseen:

*”Uskomuksiaan ei tiedosta, joten vaikea säilyttää kriittinen avoimuus...”* Juuli, lastentarhanopettaja



Kuten aiemmin tuotiin esille, luokanopettajat eivät juurikaan kommentoineet seurauskriteerin toista kuvaa ja sen väitettä. Cecilian kommentti jäi ainoaksi, mikä esitettiin, mutta se on jätetty luokittelun ulkopuolelle.

*”Ny mie en oikein ymmärrä koko virkettä. Kriittinen avoimuus uskomuksiansa kohtaan?? Hä?” Cecilia, luokanopettaja*

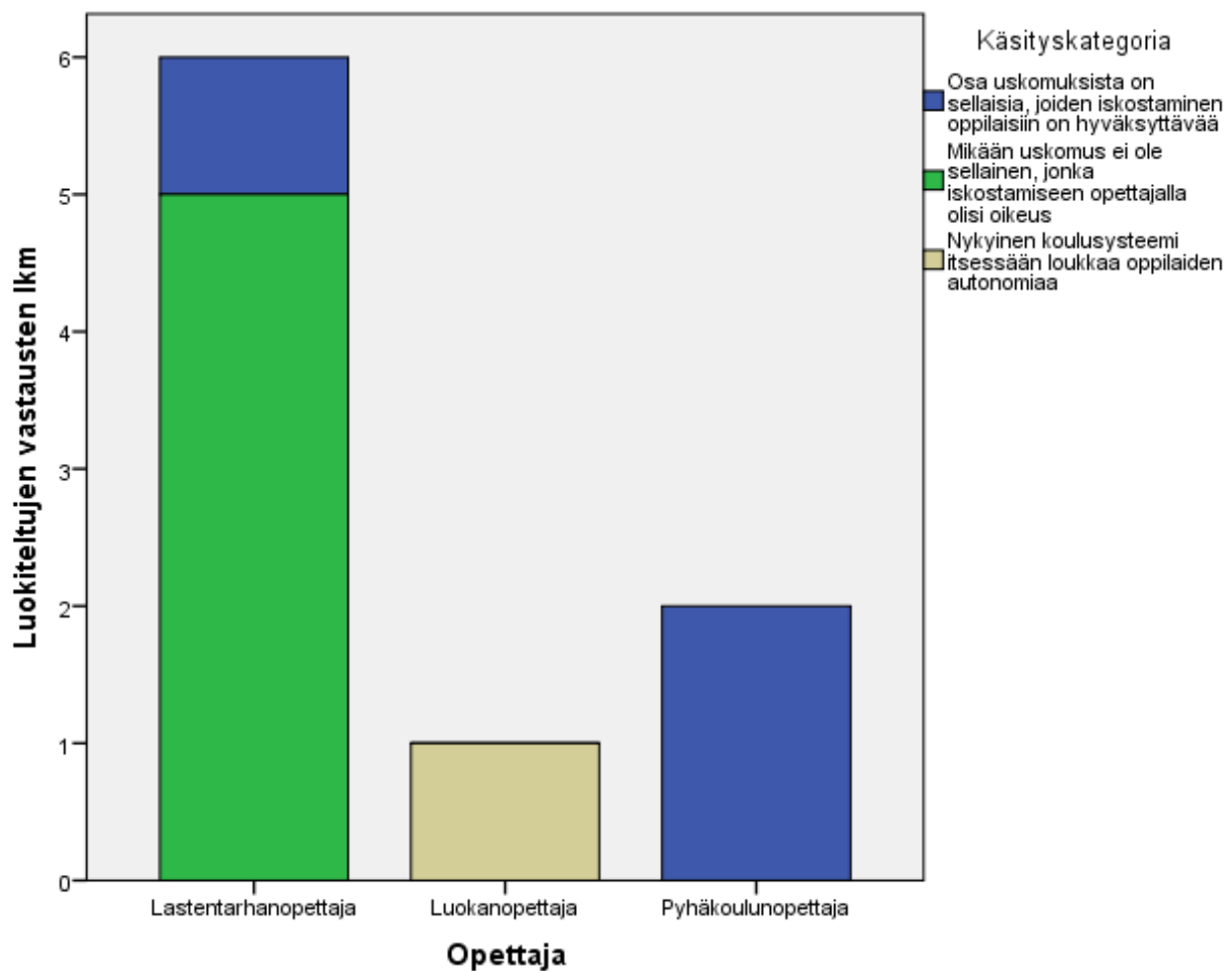
### 5.2.5 Auktoriteetin väärinkäyttö opetuksessa



**Kuva 9.** Kontrollikriteeriä koskeva kuva

Kontrollikriteerin ensimmäinen kuva (kuva 9) tuo esille indoktrinaatiosta esitetyn kannan, jonka mukaan indoktrinaatiota tapahtuu, kun opettaja pyrkii iskostamaan oppilaisiin sellaisia uskomuksia, joiden voidaan katsoa loukkaavan oppilaiden autonomiaa. Jos opettaja sen sijaan käyttää valtaansa luodakseen oppilaan kypsymistä edistäviä kasvatuksellisia tilanteita, opettajan valta voidaan katsoa oikeutetuksi. (Puolimatka 1997, 249, 255.)

Lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien kuvaa 9 koskevat kommentit voidaan jakaa kolmeen käsitykseen. Käsityksistä ensimmäinen on: 1) osa uskomuksista on sellaisia, joiden iskostaminen oppilaisiin on hyväksyttävää (Puolimatka 1997, 273). Toinen käsitys mukailee radikaalia kasvatusfilosofiaa, jonka mukaan kaikki tieto on ideologista: 2) mikään uskomus ei ole sellainen, jonka iskostamiseen opettajalla olisi oikeus (esim. Puolimatka 1997, 256). Kolmas käsitys myöntää autonomian loukkaamisen haitallisuuden, mutta tämän käsityksen mukaan opettajilla ei ole juuri muita vaihtoehtoja opetustyössään. Tämä jälkimmäinen käsitys on tiivistetty lauseeseen 3) nykyinen koulusysteemi itsessään loukkaa oppilaiden autonomiaa.



**Kaavio 9.** Kontrollikriteeriä koskevan kuvan 9 kommenttien jakautuminen eri opettajaryhmissä

Lähes kaikki lastentarhanopettajat olivat sitä mieltä, ettei mikään uskomus ole sellainen, jonka iskostamiseen opettajalla olisi oikeus. He korostivat suvaitsevaisuutta, toisen vakaumuksen kunnioittamista ja sitä, että opettajan tulee tarjota oppilaille erilaisia vaihtoehtoja. Marjukan kommentti edustaa kaikkein tyypillisintä vastausta:

*”Opettajan on kunnioitettava ja suvaittava oppilaan vakaumusta ja omaa ajattelua, vaikka se poikkeais yleisestä valtavirrasta ja koulun opetussuunnitelmasta.”* Marjukka, lastentarhanopettaja

Katriina oli Marjukan kanssa samoilla linjoilla, mutta toi myös esille väitteen ”opettaja, joka pyrkii iskostamaan oppilaisiin tiettyjä uskomuksia, loukkaa oppilaiden autonomiaa” sisältämän ongelman:

*”Kyllä, ehdottomasti. Toisaalta tämä on äärettömän vaikea tehtävä arvioida, milloin tarjoaa vain tiettyjä uskomuksia, sillä jotkut uskomukset, tai jopa suurin*

*osa niistä, ovat yhteiskunnassa niin itsestäänselviä, ettei niitä kyseenalaisteta.”*  
Katriina, lastentarhanopettaja

Luokanopettajat olivat tämänkin kuvan suhteen melko harvasanaisia. Cecilia piti kommentissaan, joka oli ainut kuvasta esitetty kommentti, nykyistä koulusysteemiä sellaisena, joka ei juurikaan jätä tilaa oppilaiden autonomian kunnioittamiselle:

*”Hmm, joo. Toisaalta, oppilaitten autonomiaa on vaikea olla loukkaamatta nykyisenlaisessa koulusysteemissä.”* Cecilia, luokanopettaja

Puolimatkan (1997, 306) mukaan kasvatus autonomiaan ei tarkoita, ettei lasten elämää saisi lainkaan ohjata. Kasvattajan tehtävä on opettaa lasta kunnioittamaan toisten ihmisten autonomiaa sen sijaan, että lapsi oppisi toteuttamaan vain omia halujaan toisista ihmisistä välittämättä. Aamun (lastentarhanopettaja) kommentti tuo esille juuri tämän, ja hänen voikin katsoa edustavan kommenttinsa perusteella käsitystä, joka pitää joitain uskomuksia ”iskostamisen” arvoisina:

*”(...) mieleeni tulee viikko sitten tapahtunut esimerkki, kun päiväkotimme eräs muslimipoika huusi hoitajallemme: ”ole hiljaa nainen, sinä olet nainen, et minua määrää!” Tässäkin tullaan siihen asiaan mikä on juuri meidän maassa ja kulttuurissa sitä yleisesti hyväksyttävää, mutta voisin veikata että 95% on kanssani samaa mieltä siitä, että esittämällä miehen ja naisen samanarvoisina opetuksessani, en loukkaa lasten autonomiaa.”* Aamu, lastentarhanopettaja

Aamun tavoin myös molemmat kuvaa kommentoineet pyhäkoulunopettajat näkivät joidenkin uskomusten olevan sellaisia, joiden iskostamista voi pitää hyväksyttävänä. Pyhäkoulunopettajat pohtivat erityisesti, mitä uskomuksella loppujen lopuksi tarkoitetaan.

*”Pitäisi määritellä uskomus. Onko esim. ”Jokainen ihminen on arvokas.” - tyyppinen ajatus uskomus? Mikäli on, näen joidenkin uskomusten olevan tärkeitä iskostaa lasten mieleen. Lapsen autonomiaa uhataan mielestäni enemmän sillä, ettei anneta mahdollisuutta muodostaa mielipiteitä kertomalla omista ajatuksista ja uskomuksista, keskustelemalla. Valmiita ajatusmalleja kun ei kenelläkään ole, ne muodostuvat kanssakäymisessä muiden kanssa.”* Siiri, pyhäkoulunopettaja

Viola taas pohti, voidaanko joidenkin uskomusten opettamista pitää ”iskostamisena” eli indoktrinaationa vain sillä perusteella, että opetus tähtää uskomusten opettamiseen.

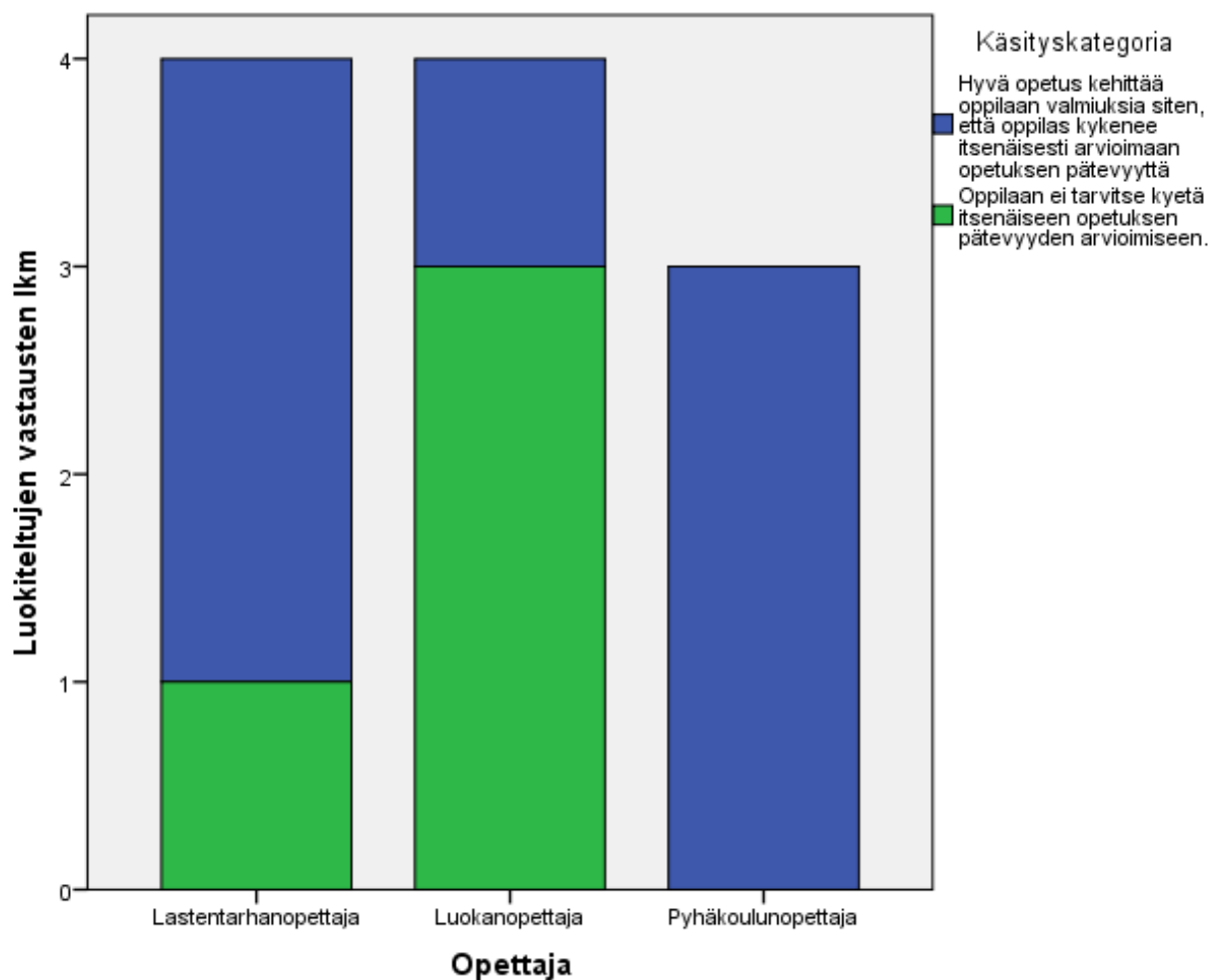
*”Kasvattaja, vanhempi siirtää aina jotain arvomaailmaan, joka perustuu uskomuksiin, lapsiinsa. Suhde rahaan, toiseen ihmiseen, muihin kansoihin, ruokaan, luontoon... Loukkaako näihin liittyvien uskomusten ”iskostaminen” oppilaan autonomiaa. Tuokin lause on yksi uskomus.”* Viola, pyhäkoulunopettaja



**Kuva 10.** Kontrollikriteeriä koskeva kuva

Kontrollikriteerin toinen kuva (kuva 10) tuo esille näkökannan, joka määrittelee, milloin opetusta voidaan pitää hyväksyttävänä. Toisin sanoen, milloin opetusta voidaan pitää oikeutettuna sen sijaan, että sanottaisiin sen loukkaavan oppilaiden autonomiaa. Väitteen mukaan opetuksen on kehitettävä oppilaan valmiuksia siten, että hän kykenee itsenäisesti arvioimaan opetuksen pätevyyttä. (Ks. Puolimatka 1997, 306.)

Lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien kuvaa 10 koskevat vastaukset voidaan jakaa kahteen käsitykseen: 1) hyvä opetus kehittää oppilaan valmiuksia siten, että oppilas kykenee itsenäisesti arvioimaan opetuksen pätevyyttä ja 2) oppilaan ei tarvitse kyetä itsenäiseen opetuksen pätevyyden arvioimiseen (ks. Puolimatka 1997, 305). Jälkimmäinen käsitys itseasiassa luokitellaan indoktrinaatiokeskustelussa indoktrinaatiolle tunnusomaiseksi tavaksi opettaa, joten on mielenkiintoista, että yksi lastentarhanopettajista ja lähes kaikki luokanopettajat asettuivat kommenttiansa perusteella tukemaan käsitystä hyväksyttävänä opetuksena. Osa niistäkin opettajista, jotka aiempien kuva-väite-yhdistelmien kohdalla korostivat oppilaan kriittisen ajattelun kehittämistä, väittivät tämän kuvan kohdalla, ettei oppilas mitenkään kykene itsenäiseen uskomusten arviointiin.



**Kaavio 10.** Kontrollikriteeriä koskevan kuvan 10 kommenttien jakautuminen eri opettajaryhmissä

Suurin osa lastentarhanopettajista, yksi luokanopettaja ja kaikki pyhäkoulunopettajat edustivat kommenttiensa perusteella käsitystä ”hyvä opetus kehittää oppilaan valmiuksia siten, että oppilas kykenee itsenäisesti arvioimaan opetuksen pätevyyttä”. Lastentarhanopettajien vastauksissa korostettiin erityisesti sitä, että opettajan tulee tehdä selväksi, ettei hän tiedä kaikkea ja että hänen opetuksensa voidaan asettaa kyseenalaiseksi.

*”Mielestäni oppilaan tulee saada opettajalta viesti ettei opettajakaan kaikkea tiedä. Opettajaakin saa ja PITÄÄKIN kyseenalaistaa. Opettajan tulisi mielestäni herättää kysymyksiä eikä antaa kaikkia vastauksia totuuksina ja olla itsekin aidosti kiinnostunut. (...)” Anelma, lastentarhanopettaja*

*”(...) opettajan malli siitä, että hän ei tiedä kaikkea ja hänkin pohtii, onko tieto oikeaa, on keskeinen.” Katriina, lastentarhanopettaja*

Kaisan kommentti oli luokanopettajilta ainoa, joka voidaan luokitella edustamaan käsitystä ”hyvä opetus kehittää oppilaan valmiuksia siten, että oppilas kykenee itsenäisesti arvioimaan

opetuksen pätevyyttä”. Hän toi kommentissaan esille, että opetuksen tulee olla lapsen ikätasolle sopivaa, jotta lapsi kykenee sitä lopulta itsenäisestikin arvioimaan:

*”Opetettavien uskomusten taso täytyy olla oppilaan ikätasoisia, jotta niitä voi arvioida. Ja mielestäni arviointia on syytä harjoitella yhdessä ensin ja tehdä arviota yhdessä. Tuskin pienet lapset itsenäisesti pystyy oppimaan arviointia.”*  
Kaisa, luokanopettaja

Pyhäkoulunopettajien vastaukset edustavat myös ensimmäistä käsitystä, eli heidän mukaansa hyvän opetuksen tulee kehittää oppilaan itsenäisen ajattelun valmiuksia. Kaisan tavoin he korostivat lapsen ikätason huomioimisen tärkeyttä:

*”Ikätaso täytyy mielestäni huomioida. Mitä pienempi lapsi on, niin kuvien ja monipuolisten materiaalien käyttö auttaa asian ”omaksumisessa”. Pienelle lapselle ei tarvitsekaan jäädä täydellistä opettajalta tullutta kuvaa uskomuksista. Riittää, kun lapsi ikätasoonsa nähden omalla ymmärryksellä asettaa omaan saadun tiedon kontekstiinsa. Siis hänen omaan senhetkiseen.”* Rebekka, pyhäkoulunopettaja

*”Pikkuhiljaa. Ihan pieni lapsi ei kykene itsenäiseen arvioimiseen, mutta pikkuhiljaa hän oppii niitä taitoja, joita tarvitsee arviointiin. Taas korostuu pitkäjänteisyyden ja aktiivisuuden rooli opettajan ja opettamisen roolien ohella.”*  
Siiri, pyhäkoulunopettaja

Leenan (lastentarhanopettaja) kommentti sen sijaan antaa vaikutelman, että hän asettaa ainakin osittain kyseenalaiseksi opetuksen mahdollisuudet oppilaiden kriittisen arviointikyvyn kehittämisessä:

*”Kuka opettaa ja mitä? Tuskin jokaisen opettajan tarvii miettiä opettaesaan, miten saan oppilaan tämän kyseenalaistamaan. Ehkä kriittistä ajattelua voi oppia elämän opissa. (...)”* Leena, lastentarhanopettaja

Leenan tavoin luokanopettajat esittivät myös kriittisiä kommentteja liittyen opetuksen mahdollisuuksiin oppilaiden itsenäisen ajattelun kehittäjänä. ”Itsenäinen uskomusten pätevyyden” arvioiminen aiheutti luokanopettajissa kummastusta:

*”(...) Miten ne voi sitä pätevyyttä (mie luen sen että todenperäisyyttä) arvioia ilman tieteellistä mittaamista?”* Cecilia, luokanopettaja

*”Ja mitä tässä tarkoitetaan uskomuksella lopulta, minun korviini uskomus ei oo tieteellisyyttä nähnytkään. Vai riittääkö tässä arvioinniksi se, että onko asia tieteellisesti todistettu vai päästä keksitty. Riippuu lapsen iästä pystyykö erottamaan... en tiedä, mitä tässä haetaan.”* Kaisa, luokanopettaja

*”En tiä. Minusta uskomus on uskomus (eikö ollu hyvin selitetty) ja sen pätevyyttä eli todenperäisyyttä voi arvioia joko mutu-tuntumalla tai tieteellisesti mittaamalla.*

*Mutulla uskomus pyssyy yhä uskomuksena, tieteellinen mittaus taas on (minusta) lasten ulottumattomissa.”* Cecilia, luokanopettaja

Nanna sen sijaan kielsi kokonaan sen, että oppilaan olisi kyettävä itsenäiseen uskomuksien arviointiin. Hän perusteli näkemystään sillä, ettei hän mielestään opeta uskomuksia totuutena:

*”En opeta uskomuksia, ainakin tietoisesti pyrin pysymään faktoissa. Esimerkiksi en opeta että kierrättämällä maailma pelastuu (uskomus), vaan perustelen kierrättämisen hyödyn sillä että se vähentää tuottamaamme jätettä ja säästää turhalta rahanmenolta (faktoja). Joten en näe että oppilaille syntyisi suuri tarve arvioida uskomuksia, kun en niitä itsekään totena opeta.”* Nanna, luokanopettaja

### 5.3 Opettajien ryhmäkuvaukset

Opettajaryhmien sisällä käytyjen keskustelujen pohjalta voidaan muodostaa kullekin ryhmälle oma ryhmäkuvauksensa siitä, miten he suhtautuvat indoktrinaatioon. Ryhmäkuvaukset ovat yhteenvetoja ryhmässä esitetyistä kommentteista.

#### 5.3.1 Omaa opetustaan kriittisesti refleктоivat lastentarhanopettajat

Keskusteluryhmän keskustelut piirtävät kuvan omaa opetustaan kriittisesti refleктоivista lastentarhanopettajista, jotka tyypillisimmillään korostavat kaiken tiedon ideologisuutta ja oppilaan omien valinnan mahdollisuuksien turvaamista opetuksessa. Vastausten perusteella lastentarhanopettajat tiedostavat oman erehtymisen mahdollisuutensa suhteessa opetuksensa totuudellisuuteen.

Ryhmän keskusteluissa lastentarhanopettajat toivat esille, etteivät he pidä mitään tiettyä oppisisältöä indoktrinoivana. Sen sijaan he katsovat opetuksen muodostuvan indoktrinaatioksi, jos se ei esittele erilaisia vaihtoehtoja ja katsomuksia. Heidän mukaansa opetuksen tulee olla dialogista ja ajattelua herättävää. Yhteisön enemmistö määrittelee hyväksyttävän opetuksen, mutta lastentarhanopettajien mukaan lastentarhanopettajilla itsellään on kuitenkin paljon vastuuta siitä, millaiseksi heidän opetuksensa muodostuu.

Esitettyjen kommenttien perusteella lastentarhanopettajien mukaan hyväksyttävässä opetuksessa saatetaan toisinaan pitää opetettavan asian omaksumista tärkeämpänä tavoitteena kuin

asian ymmärtämistä. He katsovat tämän johtuvan lapsen nuoresta iästä ja ajattelun kehittymättömyydestä. Siitä huolimatta, että lastentarhanopettajat kokevat joutuvansa käyttämään joskus tämäntyyppisiä ”iskostavia” opetusmenetelmiä, he määrittelevät pääasialliseksi tavoitteeksi lapsen kriittisen ajattelun kehittämisen opetusmenetelmien avulla.

Ryhmän kommentit antavat vaikutelman, että lastentarhanopettajat tiedostavat intentiokriteeriin liittyvän ongelman: vaikka opettajan tarkoituksena ei olisikaan tuottaa lapsessa kyseenalaistamatonta varmuutta tiettyjä uskomuksia kohtaan, opettaja saattaa itse olla vakuuttunut ”totuuksista” tavoilla, jotka estävät erilaisten näkemysten tarkastelun tasapuolisesti opetuksessa.

Keskustelujen perusteella lastentarhanopettajat ovat sitä mieltä, että hyvä opetus on vuorovaikutteista ja kannustaa yhteiseen asioiden pohdintaan, ja sen seurauksena lapsen kriittinen ajattelu kehittyy. Indoktrinaatio voitaisiin siis heidän mukaansa mahdollisesti erottaa hyväksyttävästä opetuksesta opetuksen seurausten perusteella. Lastentarhanopettajat suhtautuvat kuitenkin hieman epäillen siihen, että lapsen tulisi säilyttää kriittinen avoimuus kaikkia uskomuksiansa kohtaan. Heidän mukaansa on perusteltua, että ihmisellä voi myös olla vakaumuksia ja ettei kaikkia uskomuksia tarvitse asettaa päivittäin kyseenalaiseksi.

Keskusteluryhmässä esitettyjen näkemysten perusteella lastentarhanopettajat eivät näe mitään uskomusta sellaisena, jonka iskostamiseen opettajalla olisi oikeus (kontrollikriteeri), mikä on jonkin verran ristiriidassa sen kanssa, että lastentarhanopettajat saattavat toisinaan pitää opetettavan asian omaksumista tärkeämpänä tavoitteena kuin asian ymmärtämistä (menetelmäkriteeri). Ryhmän keskustelujen perusteella lastentarhanopettajat pitävät opettajan auktoriteettia oikeutettuna, jos opettaja valmiiden totuuksien opettamisen sijaan auttaa lapsia arvioimaan opetuksen pätevyyttä ja tuo esille, ettei opettajakaan tiedä kaikkea.

### 5.3.2 Kriittisen ajattelun mahdollisuuksia ja mahdottomuutta korostavat luokanopettajat

Luokanopettajat olivat kahteen muuhun opettajaryhmään verrattuna kaikkein harvasanaisimpia. Heidän vastauksissaan toistuvat useat samat asiat kuin lastentarhanopettajillakin, mutta myös eroja on löydettävissä. Selkeimmät erot löytyvät heidän suhtautumisestaan kontrollikriteeriin.

Keskusteluryhmään kirjoitettujen kommenttien perusteella vaikuttaa siltä, että luokanopettajat korostavat tiedon ”tieteellisyyttä” totuuden mittarina jonkin verran enemmän kuin lastentarhanopettajat. Lastentarhanopettajat sen sijaan korostivat kaiken tiedon ideologisuutta, ja sitä kautta suhtautuminen sisältökriteeriin on näillä opettajilla erilainen. Näyttää siltä, että



keskustelujen perusteella luokanopettajat jakavat tiedon indoktrinoiviin ja ei-indoktrinoiviin oppisisältöihin herkemmin kuin lastentarhanopettajat.

Luokanopettajat vaikuttavat pitävän väistämättömänä, että opetuksessa joudutaan toisinaan tilanteisiin, jossa oppilaan on omaksuttava asia ennen kuin hän oppii ymmärtämään sen merkityksen. Tämänkaltaisten ”iskostavien” menetelmien käytöstä huolimatta luokanopettajat ajattelevat, että opetusmenetelmien tulee aktivoida oppilaan kriittistä ajattelua. Luokanopettajien ja lastentarhanopettajien tavat suhtautua indoktrinaation menetelmäkriteeriin ovat siis hyvin samankaltaiset.

Luokanopettajien suhtautuminen intentiokriteeriin vaikuttaa keskustelujen perusteella jonkin verran erilaiselta kuin lastentarhanopettajien suhtautuminen. Tyypillinen lastentarhanopettaja on valmiimpi tunnustamaan, että hänelle itselleenkin saattaa olla muodostunut varmuus asioista tavalla, joka häiritsee oppisisältöjen tasapuolista esittelemistä. Luokanopettaja sen sijaan suhtautuu tahattoman indoktrinaation mahdollisuuteen epäilevämmiin.

Seurauskriteerin kohdalla tulee esille sama ilmiö kuin intentiokriteerinkin kohdalla: tyypillinen luokanopettaja ei suhtaudu omaan opetukseensa yhtä kriittisesti kuin tyypillinen lastentarhanopettaja. Luokanopettajat vaikuttavat luottavan omaan opetukseensa ja sen oikeellisuuteen enemmän kuin lastentarhanopettajat.

Luokanopettajien varmuus oman opetuksensa hyväksyttävyydestä tulee esille myös kontrollikriteerin kohdalla. Keskusteluryhmässä esitettyjen kommenttien perusteella luokanopettajat näkevät uskomuksien iskostamisen ja sitä kautta oppilaiden autonomian loukkaamisen jokseenkin väistämättömänä nykyisenkaltaisessa koulusysteemissä. Voisi ehkä ajatella, että he tavallaan siirtävät vastuun omasta opetuksestaan koulujärjestelmän harteille. Siinä missä lastentarhanopettaja pohtii erilaisia vaihtoehtoja, joiden avulla opettaja voi auttaa oppilasta itsenäisesti arvioimaan opetettavaa tietoa, luokanopettaja kieltää tämän olevan oppilaille mahdollista.

### 5.3.3 Raamatun totuudellisuuden ja opetuksen subjektiivisuuden yhdistävät pyhäkoulunopettajat

Pyhäkoulunopettajien keskusteluista on löydettävissä erittäin paljon samoja piirteitä kuin lastentarhanopettajiltakin. Kriittisyys omaa opetusta kohtaan ja kaikkeen tietoon liittyvän ideologisuuden korostaminen tulivat kummassakin ryhmässä esille. Pyhäkoulunopettajat korostivat

Raamatun objektiivisuutta, mutta toivat esille oman opetuksensa subjektiivisuuden ja ”vaillinaisuuden”.

Keskustelujen perusteella pyhäkoulunopettajat eivät aseta jotain tiettyä oppisisältöä indoktrinoivammaksi kuin toista. Tyypillisen lastentarhanopettajan tavoin he korostavat vaihtoehtojen tärkeyttä opetuksessa. Lastentarhanopettajista ja luokanopettajista poiketen pyhäkoulunopettajat näkevät omassa opetuskontekstissaan yhteisön enemmistön aseman hyväksyttävän opetussisällön määrittelijänä negatiivisesti: pyhäkoulunopettajat eivät pidä ”valtavirran kirkon” mukaista opetusta itsestään selvästi hyvänä asiana.

Esitettyjen kommenttien perusteella tyypillinen pyhäkoulunopettaja kannattaa menetelmäkriteerin mukaista käsitystä indoktrinaatiosta: opetus ilman kunnollisia perusteluja on hänen mukaansa indoktrinaatiota vahvemmassa mielessä, kuin mitä se lastentarhanopettajalle ja luokanopettajalle on. Pyhäkoulunopettajien mielestä omaksuminen ilman kunnollisia perusteluja on pinnallista ja sitä tulisi välttää. Heidän mukaansa opetusmenetelmien on aktivoitava oppilaan kriittistä ajattelua ja tässä keskusteleva oppimisympäristö on avainasemassa.

Pyhäkoulunopettajat suhtautuivat oppilaiden ”totuudesta vakuuttamiseen” (indoktrinaation intentiokriteeri) lastentarhanopettajien ja luokanopettajien tavoin kielteisesti. Pyhäkoulunopettajan mukaan lapselle voidaan opettaa sitä totuutta (Raamattua), johon opettaja uskoo, mutta opetuksessa täytyy tuoda esille, että tämä on opettajan tapa uskoa ja ajatella eikä se välttämättä ole oikea tapa.

Keskustelujen perusteella tyypillisen pyhäkoulunopettajan mukaan oppilaalle on opetettava kriittisyyttä ja kykyä arvioida kuultua opetusta ja tässä onnistumista voidaan pitää hyvän opetuksen seurauksena. Pyhäkoulunopettajat suhtautuvat kuitenkin epäillen siihen, että kaiken jatkuva kyseenalaistaminen olisi ihmiselle hyödyksi.

Lastentarhanopettajien käsityksistä poiketen pyhäkoulunopettajat näkevät osan uskomuksista sellaisiksi, joiden iskostamista oppilaisiin voidaan pitää hyväksyttävänä. He pitävät iskostamisen arvoisena ajatuksena esimerkiksi ajatusta jokaisen ihmisen arvokkuudesta. Tästä näkökulmasta katsoen pyhäkoulunopettajat eivät pidä uskomuksien iskostamista itsestään selvästi oppilaiden autonomian loukkaamisena ja merkkinä indoktrinaatiosta.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, ovatko lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinoivasta opetuksesta yhteneviä indoktrinaatiosta käydyn tieteellisen keskustelun kanssa. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin saada selville, poikkeavatko lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinoivasta opetuksesta toisistaan. Tutkimuskysymysten vastausten ja tulkintaan vaikuttavien seikkojen tarkastelun lisäksi tässä osiossa arvioidaan mahdollisia jatkotutkimuskohteita.

### *6.1 Indoktrinaatiokäsitysten suhde indoktrinaation tieteelliseen keskusteluun*

Aineiston analyysin perusteella näyttää siltä, että lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinaatiosta sisältävät runsaasti samoja piirteitä kuin indoktrinaation tieteellinen keskustelukin. Samankaltaisuudesta huolimatta myös eroja oli löydettävissä. Selkein ero opettajien käsitysten ja indoktrinaation tieteellisen keskustelun välillä näytti löytyvän suhtautumisessa kontrollikriteeriin. Erot eri opettajaryhmien käsitysten välillä eivät olleet suuria, mutta niitäkin löytyi erityisesti juuri kontrollikriteerin kohdalta.

Tieteellisessä indoktrinaatiokeskustelussa tutkijat ovat tuoneet esille kolme erilaista tapaa suhtautua sisältökriteeriin. Näitä tapoja ovat sisältökriteerin kannattaminen eli se, että tietyt sisällöt määritellään indoktrinoiviksi (esim. uskonto, moraali, politiikka) ja sisältökriteerin osittainen kannattaminen eli se, että tiettyjen sisältöjen (esim. uskonto, moraali, politiikka) ajatellaan sisältävän suuremman riskin indoktrinaatioon, mutta niitä ei kuitenkaan suoralta kädeltä tuomita indoktrinaatioksi. Kolmas tapa on olla kannattamatta sisältökriteerin mukaista indoktrinaatiokäsitystä. Opettajien kommentit sisälsivät aineksia jokaisesta näistä tavoista, mutta kolmas tapa oli kaikkein suosituin. Lähes kaikki opettajat toivat kommentissaan esille, ettei mitään tiettyä opetussisältöä voida luokitella indoktrinaatioksi. Sen sijaan he määrittelivät indoktrinaatioksi vaihtoehtoisia ajattelumalleja poissulkevan opetuksen eli niin kutsutun yhden totuuden opetuksen.

Nykyisessä ajassamme puhutaan paljon suvaitsevaisuudesta ja erilaisten ajattelutapojen ja kulttuurien arvostamista pidetään usein sosiaalisesti hyväksyttävänä puhetapana. Dialogisuus ja

toisilta oppiminen ovat sanoja, jotka ovat oppimiskeskusteluissa usein esillä. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005), Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) ja esimerkiksi Seurakuntien lapsityön keskus ry (2016) painottavat kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen yli käyvää vuorovaikutusta. Tästä näkökulmasta ei liene yllättävää, että lastentarhanopettajat, luokanopettajat ja pyhäkoulunopettajat olivat lähes täysin yksimielisiä siitä, että opetuksen tulee tuoda esille erilaisia vaihtoehtoja eikä mitään tiettyä oppisisältöä voida tuomita indoktrinoivaksi pelkästään sisältönsä perusteella. Opettajien yksimielisyys indoktrinaation sisällöstä herättää kuitenkin kysymyksen siitä, onko erilaisten ajattelutapojen kunnioittamista kannattava eetos tällä hetkellä niin vahva, ettei poikkeavia mielipiteitä uskalleta tai haluta tuoda esille. Voidaan myös pohtia, olisiko tulos ollut erilainen, jos suhtautumista indoktrinaation sisältökriteeriin olisi selvitetty nimettömästi.

Indoktrinoivista opetusmenetelmistä kirjoittaneet tutkijat voidaan jakaa kahteen leiriin: niihin, joiden mielestä indoktrinaatio on tunnistettavissa käytettyjen menetelmien perusteella ja niihin, joiden mukaan pelkästään käytettyjen menetelmien tarkastelu ei riitä indoktrinaation tunnistamiseksi. Menetelmäkriteeristä käyty keskustelu voidaan tiivistää kysymykseksi siitä, onko opetus ilman kunnollisia perusteluja indoktrinaatiota. Opettajien vastaukset sisälsivät täysin samoja piirteitä kuin tieteellinen keskustelukin, mutta useiden opettajien vastaukset olivat ristiriitaisia, sillä sama opettaja saattoi ensimmäisen kuvan kohdalla vastustaa menetelmäkriteeriä ja toisen kuvan kohdalla puolustaa sitä.

Ensimmäisen menetelmäkriteeriin liittyvän kuvan kohdalla useimmat lastentarhanopettajista ja kaikki luokanopettajat olivat yksimielisiä siitä, että toisinaan opetus ilman kunnollisia perusteluja on välttämätöntä, ja toisen kuvan kohdalla he ilmaisivat, että opetusmenetelmien on oltava kriittistä ajattelua tukevia. Ristiriidan syitä voidaan etsiä monelta suunnalta. Yhtenä syynä voidaan pitää niitä reunaehtoja, joiden puitteissa lastentarhanopettajat ja luokanopettajat toteuttavat opetustehtävänsä: heidän aikansa on rajallista. Runsaasti hyviä perusteluja sisältävä opetus vaatii sekä suunnittelu-aikaa että varsinaista oppituntiaikaa enemmän kuin opetus, jossa perustelut käydään läpi pintapuolisemmin. Puolimatkan mukaan indoktrinoiva eli vähemmän perusteluja käyttävä opetustyyli saattaa vastata paremmin aikamme tehokkuusvaatimuksia, joissa oppimista mitataan standardikokeilla (Puolimatka 1997, 21). Tämä saattaa selittää eroa, joka syntyi kahden muun opettajaryhmän ja pyhäkoulunopettajien välille: lastentarhanopettajista ja luokanopettajista poiketen pyhäkoulunopettajat tuomitsivat perusteluitta opettamisen huonoksi opetukseksi. Pyhäkoulunopettajien työhön ei kohdistu samanlaisia tulospaineita ja tehokkuusvaatimuksia, kuin mitä lastentarhanopettajien ja erityisesti luokanopettajien työhön kohdistuu, minkä vuoksi

pyhäkoulunopettajat saattavat kokea aikansa riittävän runsaasti perusteluja sisältävän opetuksen toteuttamiseen.

Useat indoktrinaatiokeskusteluun osallistuneet tutkijat ovat olleet sitä mieltä, että indoktrinaatio voidaan tunnistaa opettajan intention perusteella. Harva kuitenkaan enää tänä päivänä väittää, että pelkästään opettajan tarkoitus paljastaisi indoktrinaation, sillä indoktrinaatiota voi tapahtua myös tahattomasti. Opettajaryhmissä käyty keskustelu mukaili täysin intentiokriteeristä käytyä tieteellistä keskustelua. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, ettei opetuksen tule pyrkiä vakuuttamaan oppilasta totuudesta riippumatta todistusaineiston vakuuttavuudesta, mutta lähes kaikki opettajat toivat esille myös sen, että tällaista saattaa tapahtua tahattomasti.

Intentiokriteerin kohdalla useiden Facebook-ryhmien opettajien nöyrä suhtautuminen oman tietämyksensä rajoihin tuli selkeästi esille: vaikka tarkoituksena ei olisikaan indoktrinoida, ei ole poissuljettua, etteikö sitä silti tapahtuisi. Voisiko tästä vetää johtopäätöksen, että useat ryhmissä kommentoineet opettajat edustavat näkemykseltään jonkintasoista kriittistä realismia eli heille on olemassa objektiivinen totuus asioista, mutta ihmisen havainnointikyvyn puutteellisuuden vuoksi sen täysi saavuttaminen ei ole mahdollista? Jo se, että opettaja jakaa opetuksen indoktrinoivaan ja ei-indoktrinoivaan opetukseen, antaa viitteitä siitä, että opettaja ajattelee olevan olemassa hyvää ja huonoa opetusta, totuudellista tai ei-totuudellista opetusta. Siitä, kumpaan kastiin oma opetus kuuluu, ei voi olla täyttä varmuutta, mutta opetustapoja voidaan kuitenkin vertailla, ja niiden puolesta tai vastaan voidaan esittää perusteluja.

Indoktrinaation seurauskriteeriä kannattavat tutkijat ajattelevat, että indoktrinaatio on tunnistettavissa opetuksen seurausten perusteella: indoktrinoivasta opetuksesta seuraa oppilaan kriittisen ajattelun kehittymättömyyttä ja ajattelun sulkeutuneisuutta. Seurauskriteeriä vastustaneet tai siihen skeptisemmin suhtautuneet tutkijat sen sijaan huomauttavat, että seuraukset ovat voineet syntyä myös muulla tavoin (taustalla esim. lapsuuden muu ympäristö tai sairaus) eikä seurausten tarkastelu yksistään paljasta indoktrinaatiota. Lähes kaikki ryhmiin osallistuneet opettajat asettuivat seurauskriteerin kannattajien puolelle. Indoktrinaation tieteellisessä keskustelussa oppilaan kriittistä avoimuutta omia uskomuksiansa kohtaan on pidetty keskeisenä hyvän opetuksen seurauksena, ja suurin osa ryhmiin osallistuneista opettajista oli valmis allekirjoittamaan tämänkin.

Se, että opettajat pitävät oppilaan kriittisen ajattelun taitoja hyvän opetuksen seurauksena, ei liene yllättävää. Kriittisen ajattelun ihannointi on keskeistä humanistisessa kasvatuskäytännössä (Puolimatka 1997, 229) ja koko länsimaisessa kulttuurissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 25) varhaiskasvattajia kehoitetaan antamaan tilaa lapsen omalle ajattelulle ja ongelmanratkaisulle, ja esimerkiksi kirkkohallituksen (2013, 6) Lapset seurakuntalaisina - kehittämisasiakirjan mukaan kirkon varhaiskasvatuksessa sitoudutaan näihin samoihin

periaatteisiin. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 17) esittää oppilaiden kriittisen ajattelun kehittämisen tärkeäksi tavoitteeksi.

Indoktrinaation kontrollikriteerin kohdalla opettajien käsitykset erosivat jonkin verran indoktrinaation tieteellisestä keskustelusta. Kontrollikriteeristä käyty tieteellinen keskustelu voidaan tiivistää kysymykseen, onko uskomuksien iskostaminen oppilaisiin aina oppilaan autonomian loukkaamista vai voidaanko sitä tehdä myös kasvatuksellisesti hyväksyttävällä tavalla. Ensimmäinen kontrollikriteeri kuva (kuva 9) keräsi opettajilta kommentteja, jotka seurailivat tieteellisen keskustelun pohdintoja. Osa opettajista oli sitä mieltä, että jotkin uskomukset ovat sellaisia, joiden iskostaminen oppilaisiin on hyväksyttävää, ja osa taas kannatti käsitystä, jonka mukaan opettajalla ei ole oikeutta iskostaa oppilaisiin mitään uskomusta. Toinen kontrollikriteerikuva (kuva 10) sen sijaan toi esille käsityksen, jota tieteelliseen indoktrinaatiokeskusteluun osallistuneet eivät ole esittäneet: lähes kaikki luokanopettajat ja yksi lastentarhanopettaja olivat sitä mieltä, ettei oppilaan tarvitse kyetä itsenäiseen opettettujen uskomusten arvioimiseen. Tulosta voi pitää erikoisena, koska monen muun indoktrinaatiokriteerin kohdalla opettajat painottivat oppilaiden kriittisen ajattelun tärkeyttä.

Toinen kontrollikriteerikuva sisälsi väitteen ”opetuksen on kehitettävä oppilaan valmiuksia siten, että oppilas kykenee itsenäisesti arvioimaan opettettavien uskomusten pätevyyttä”. Mikä sai luokanopettajat ja yhden lastentarhanopettajan väittämään, ettei oppilaan tarvitse kyetä itsenäiseen opettettujen uskomusten arvioimiseen? Koska he monen muun indoktrinaatiokriteerin kohdalla painottivat kriittisen ajattelun tärkeyttä, herää kysymys, kuinka paljon kuvan väitteen sanojen asettelu johti heidät reagoimaan tietyllä tavalla. Toisaalta on mielenkiintoista, että suurin osa lastentarhanopettajista ja kaikki pyhäkoulunopettajat kannattivat saman kuvan ja väitteen pohjalta käsitystä, jonka mukaan hyvä opetus kehittää oppilaan valmiuksia siten, että oppilas kykenee itsenäisesti arvioimaan opetuksen pätevyyttä. Yksi mahdollinen selitys saattaa löytyä jälleen luokanopettajien kokemista tehokkuuspaineista: opetettavaa ainesta on paljon ja sen läpikäyminen vie aikaa. Se, että oppilaat omaksuvat opetetut asiat, riittää tuottamaan standardikokeissa näkyvää oppimista. Sen sijaan syvällinen opetettavaan ainekseen pureutuminen ja sen kriittinen arvioiminen vie paljon enemmän aikaa, ja useat luokanopettajat saattavat kokea sen kaltaisen opetuksen jatkuvan toteuttamisen olevan työssään mahdotonta.

Suurin osa opettajien esille tuomista käsityksistä mukaili indoktrinaation tieteellistä keskustelua. Kuten indoktrinaation tieteellinen keskustelukin, myös opettajien käsitykset sisälsivät erilaisia tapoja suhtautua indoktrinoivan opetuksen kriteereihin. Toiset kriteerit keräsivät kannatusta ja toiset kriteerit taas vastustusta. Ainoastaan kontrollikriteerin toisen kuvan kohdalla luokanopettajat ja yksi lastentarhanopettaja toivat esille käsityksen, jota indoktrinaation teoriassa ei

ole esitetty. Useimpien kriteerien kohdalla lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsityksissä ei ollut suuria keskinäisiä eroja, mutta kontrollikriteeri muodosti tämänkin kysymyksen kohdalla poikkeuksen.

## 6.2 *Tulkintaan vaikuttavia seikkoja*

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, ovatko lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinoivasta opetuksesta yhteneviä indoktrinaatiosta käydyn tieteellisen keskustelun kanssa. Johtopäätösten tekeminen edellyttää tutkimuksen toteutustavan huomioon ottamista: teoria ohjasi tutkittaville asetettujen kuva-väite-kokonaisuuksien muodostamista, mikä taas on voinut vaikuttaa tutkittavien esittämiin vastauksiin.

Aineistonkeruussa käytettiin Facebook-ryhmiin ladattuja kuvia, jotka sisälsivät indoktrinaation teoriasta lähtöisin olevia väitteitä. Käsitysten tutkimista teorialähtöisten väitteiden avulla voidaan kritisoida siitä, että teoria on ohjannut opettajien ajatuksia aineistonkeruun vaiheessa. Sen vuoksi voidaan asettaa kyseenalaiseksi se, kuinka yhteneviä opettajien käsitykset todellisuudessa ovat indoktrinaation teorian kanssa. Indoktrinoivaan opetukseen liittyvää käsitysten tutkimista indoktrinaation teoriaan pohjautuvien väitteiden avulla voidaan kuitenkin puolustaa sillä, että opettajilla oli mahdollisuus tuoda kielteisen tai myönteisen kantansa lisäksi esille millainen kanta tahansa. Tutkimuksessa pyrittiin siis antamaan opettajille valinnanmahdollisuus, miten he osallistuvat indoktrinaatiokeskusteluun. Facebook-ryhmien alustuksessa painotettiin, ettei ryhmissä ole yhtä oikeaa tapaa puhua indoktrinaatiosta ja että kaikenlainen aiheeseen liittyvä materiaali on tervetullutta (kuvat, artikkelit, videot jne). Kuva-väite-yhdistelmien kommentoiminen osoittautui kuitenkin loppujen lopuksi ainoaksi toteutuneeksi osallistumistavaksi.

Kasvatusfilosofiset pohdinnat eivät välttämättä kiinnosta kaikkia opettajia, ja osa opettajista saattoi myös kokea indoktrinaation aiheena vaikeaksi ja vieraaksi. Aiheen vieraus saattoi johtaa siihen, että esille tuodut kommentit aiheesta eivät välttämättä olleet syntyneet pitkällisen pohdinnan tuloksena, vaan ne olivat ennemminkin tyyliltään ”mitä ensimmäisenä mieleen juolahtaa”. Tämänkaltaiset kommentit eivät välttämättä kerro kovinkaan paljon siitä, mitä opettaja todellisuudessa aiheesta ajattelee. Voidaan myös pohtia, mikä on tämän hetken vakiintuneiden puhetapojen suhde opettajien indoktrinaatiokäsityksiin: puhuvatko opettajat hyväksyttävästä opetuksesta tavalla, joka heijastaa heidän todellisia käsityksiään, vai puhuvatko he tietyllä tavalla, koska sitä pidetään sosiaalisesti suotavana?

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, poikkeavatko lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsitykset indoktrinoivasta opetuksesta toisistaan. Käsitysten eroja on pyritty havainnollistamaan tutkimustuloksia käsittelevässä osiossa käsitysten määrällisiä jakaumia esittävien kaavioiden avulla. Opettajien vastausten luokittelu perustuu muutamiin lauseisiin ja joissakin tapauksissa vain muutama sana, minkä vuoksi käsityskategorioiden määrällisiä jakaumia ei voida pitää kovin luotettavina kuvauksina siitä, miten erilaiset käsitykset jakautuvat lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien kesken. Käsityskategorioiden jakaumia voidaan kuitenkin tarkastella, kunhan tutkimuksen toteutustapa huomioidaan kokonaisuudessaan. Tässä tutkimuksessa käsityskategorioiden määrälliset jakaumat kertovat siitä, kuinka monet opettajat vaikuttivat kommenttiensa perusteella painottavan tiettyä käsitystä.

Tieteellisessä indoktrinaatiokeskustelussa on tyypillistä, että kunkin kannan valinnut tutkija pyrkii johdonmukaisuuteen suhteessa valitsemaansa kantaan, eikä esimerkiksi sisältökriteerin kohdalla vaihtoehtojen esillä pitämisen tärkeyttä korostava tutkija samanaikaisesti väitä, että jokin tietty oppisisältö sellaisenaan olisi indoktrinaatiota. Sen sijaan tämän tutkimuksen opettajien vastauksien luokittelu ei ollut yhtä selvärajaista, vaikka opettajat käyttivätkin monessa kohdassa samantyyppisiä argumentteja, kuin mitä tieteellisessä keskustelussakin on esitetty. Jonkinasteinen johdonmukaisuuden puute saattoi johtua esimerkiksi siitä, etteivät kaikki opettajat olleet muodostaneet selkeää kantaa indoktrinaation käsitteeseen. Tästä syystä osa vastauksista oli sellaisia, joiden kategorioihin jakaminen vaikutti hieman teennäiseltä. Oleellisempaa tutkimuskysymyksen kannalta onkin nähdä, kuinka samansuuntaisia piirteitä tutkittavien vastaukset sisälsivät suhteessa tieteelliseen keskusteluun kuin se, kuinka käsityskategoriat määrällisesti jakoutuivat eri opettajaryhmien kesken.

Jokaisen kuva-väite-yhdistelmän ensimmäinen kommentoija, keskustelun aloittaja, on saattanut vaikuttaa siihen, millaiseksi keskustelu kunkin kuvan ympärillä on muotoutunut. Toisaalta jokaisessa keskusteluryhmässä keskustelijat ovat olleet myös avoimesti eri mieltä ja halunneet tuoda oman näkemyksensä esille riippumatta siitä, millaisia kommentteja heitä ennen on esitetty. On kuitenkin mahdollista, että toisenlaisella tutkimusmenetelmällä olisi saattanut saada aiheesta erilaisia tuloksia.

Tässä tutkielmassa otanta on valikoitunut tutkijan näkökulmasta melko satunnaisesti, sillä tutkija ei juurikaan ole vaikuttanut siihen, ketkä ja kuinka monet ovat osallistuneet tutkimukseen. Tutkijan näkökulmasta oleellisin ei-satunnainen tekijä tutkimusotannon hankkimisessa on ollut se, että otannon hankintatapana on ollut Facebook. Tutkittavilta on siis edellytetty Facebook-profiilin olemassaoloa. Ilman Facebook-profiilia kukaan ei ole voinut osallistua aineiston keräämisessä käytettyihin keskusteluryhmiin.



Facebook-profiilin edellyttäminen on tekijä, joka on vaikuttanut tutkimuksen otantaan. Tilastokeskuksen tutkimusten mukaan Facebookin käyttäminen on hyvin ikäsidonnaista: vanhemmissa ikäryhmissä Facebookia käytetään huomattavasti vähemmän kuin nuoremmissa ikäryhmissä. Lisäksi miehet käyttävät Facebookia vähemmän kuin naiset, ja joissain ikäryhmissä tämä ero on merkittävä. 67 prosenttia 35–44-vuotiaista naisista seurasi yhteisöpalveluita, kun samanikäisistä miehistä niin teki vain 50 prosenttia. (Suomen virallinen tilasto 2012.) Toisaalta opettajat ovat melko naisvoittoinen ala. Vuoden 2013 tutkimuksen mukaan suomalaisista alakoulun opettajista lähes 80 % on naisia (Kumpulainen 2013, 158), ja vuoden 2005 tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajista naisia on n. 97 % (Suomen virallinen tilasto 2005). Pyhäkoulunopettajista ei ole julkaistu tilastoja, mutta tutkijan omaan tuntumaan perustuen miehet ovat sielläkin vähemmistönä. Facebookin naisvaltaisuus ei siis välttämättä juurikaan vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen. Facebook-käyttäjien ikäjakauma sen sijaan saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin siten, että nuoremmat sukupolvet ovat tutkimuksessa yliedustettuina.

Tutkimusotantaa tarkasteltaessa tulevat esille eri opettajaryhmien koot ja keskusteluun osallistumisen aktiivisuus. Lastentarhanopettajien ryhmässä jäseniä on enimmillään ollut 62, luokanopettajien ryhmässä 18 ja pyhäkoulunopettajien ryhmässä 17. Keskusteluun osallistuneiden jäsenten prosenttiosuudet ovat jokaisessa ryhmässä olleet suunnilleen yhtä suuret: joka ryhmässä keskimäärin 24 % jäsenistä on osallistunut keskusteluun. Määrällisesti tämä tarkoittaa, että lastentarhanopettajien ryhmässä keskusteluun osallistui 16 henkilöä, kun taas luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien ryhmässä keskusteluun osallistui kaikkiaan 4 henkilöä kummassakin ryhmässä.

Mistä lastentarhanopettajien osallistumisaktiivisuus suhteessa luokanopettajiin ja pyhäkoulunopettajiin johtui? Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien aktiivisuuden eroa saattaa osaltaan selittää se, että lastentarhanopettajat edustavat todennäköisesti keskimäärin hieman nuorempaa sukupolvea kuin luokanopettajat, mikä johtuu lastentarhanopettajien lyhyemmästä koulutuksesta. Nuoremmat sukupolvet taas ovat tutkimusten mukaan aktiivisempia Facebookin käyttäjiä kuin vanhemmat (Suomen virallinen tilasto 2012). Saattaa myös olla, että lastentarhanopettajien identiteetti lasten kriittisen ajattelun ja autonomiaan kasvattamisen tukijoina on jollakin tapaa selkeämpi tai voimakkaampi kuin luokanopettajilla, jotka joutuvat useammin tasapainoilemaan kasvatusihanteiden ja ajan tehokkuusvaatimusten ristipaineessa. Tästä syystä lastentarhanopettajat saattoivat kokea indoktrinaatiokeskusteluun osallistumisen helpommaksi kuin luokanopettajat.

Entä miksi pyhäkoulunopettajien osallistuminen indoktrinaatiokeskusteluun oli luokanopettajien tavoin melko vähäistä? Facebookin ikäjakauma saattaa selittää osan

osallistumisen vähäisyydestä myös pyhäkoulunopettajien kohdalla. Pyhäkoulunopettajissa saattaa olla suhteessa enemmän vanhempaa sukupolvea kuin lastentarhanopettajissa. Lisäksi on mahdollista, että indoktrinaation ja uskonnon opetuksen välinen jännite saattaa selittää jonkin verran pyhäkoulunopettajien osallistumisen vähäisyyttä. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ole väheksyä tai leimata uskonnon opettamista, useat pyhäkoulunopettajat saattoivat silti suhtautua tutkimuksen aiheeseen ja tutkijan motiiveihin epäillen ja jättää sen vuoksi osallistumatta tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistumisen on oltava aina vapaaehtoista. Tässä tutkimuksessa osallistumisen vapaaehtoisuus herättää kysymyksen siitä, eroavatko tutkimukseen osallistuneet jollakin merkittävällä tavalla niistä, jotka ovat jättäytyneet tutkimuksen ulkopuolelle. Onko mahdollista, että ne, jotka kokevat indoktrinaatiosta puhumisen ja oman opetuksensa reflektoinnin uhkaavaksi, jättäytyvät tutkimuksen ulkopuolelle, kun taas tutkimukseen osallistujat ovat niitä, jotka reflektivat omaa opetustaan rohkeasti? Jos näin on, se luonnollisesti vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Tässä tutkimuksessa opettajien käsityksiä pyrittiin tutkimaan Facebook-ryhmiin kirjoitettujen kommenttien perusteella. Opettajien kirjoittamat kommentit eivät kuitenkaan välttämättä anna selkeää kuvaa siitä, millaisia opettajien käsitykset todellisuudessa ovat. Käsitysten tutkimisessa on otettava huomioon myös se, että tulokset edustavat poikittaisleikkausta käsityksistä: käsitykset ovat dynaamisia ja ne muuttuvat ajassa.

### **6.3 Jatkotutkimuskohteita**

Opettajien indoktrinaatiokäsitysten tutkimista voisi jatkaa selvittämällä perusteellisemmin johonkin tiettyyn indoktrinaatiokriteeriin liittyviä käsityksiä. Opettajille voisi tarjota mahdollisuuden tutustua esimerkiksi kontrollikriteeristä esitettyyn tieteelliseen keskusteluun ja sen jälkeen kysyä, miten heidän oma ajattelunsa yhtenee tai eroaa kyseisestä keskustelusta. Tällä tavoin toteutettuna käsitysten suhde indoktrinaatiosta käytyyn tieteelliseen keskusteluun olisi todennäköisesti selkeämpi ja tutkimuksen tulokset tarkempia, kuin mitä ne tässä tutkielmassa ovat.

Opettajien indoktrinaatiokäsityksiä voisi lähestyä myös siten, että indoktrinaation käsitteeseen liittyvä tieteellinen keskustelu ei ohjaisi tutkittavien vastauksia yhtä paljon, kuin mitä se tässä tutkimuksessa on ohjannut. Indoktrinaatiokäsitysten tutkimista voisi myös laajentaa koskemaan useampia opettajaryhmiä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, löytyykö eri ikäryhmien välillä eroja siinä, miten he suhtautuvat indoktrinaatioon tai miten opettajaryhmän muut sisäiset

erot (esim. lastentarhanopettajien koulutus voi olla joko ammattikorkeakoulu- tai yliopistopohjainen, pyhäkouluja on eri seurakunnissa jne) vaikuttavat tutkimustuloksiin.

# LÄHTEET

- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Vastapaino, Tampere 2009.
- Ball, S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. Artikkelijulkaistu lehdessä Kasvatus 35 (1). Sivut 6–20.
- Barrow, R. & Woods, R. 1989. Introduction to Philosophy of Education (3. painos). Routledge, Lontoo ja New York 1989.
- Foucault, M. 2005. Tarkkailla ja rangaista. Suomentanut Nivanka, E. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2005.
- Fromm, E. 1968. Erich Frommin esipuhe. Teoksessa Neill, A. S. 1968. Summerhill – kasvatuksen uusi suunta (3. painos). Suomentanut Lahtela, M. Weilin+Göös Ab:n kirjapaino, Tapiola 1968.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut Nikander, I. Vastapaino, Tampere 2004.
- Gadamer, H-G. 2013. Truth and Method (alkuperäinen teos julkaistu 1975). Bloomsbury Academic, London, New York, New Delhi ja Sydney 2013.
- Gingell, J. 1999. Key Concepts in the Philosophy of Education. Routledge, New York 1999.
- Harva, U. 1968. Systemaattinen kasvatustiede. 4. painos. Otava, Helsinki 1968.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2013. Tutki ja kirjoita. Bookwell Oy, Porvoo 2013.
- Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Werner Söderström osakeyhtiö, Porvoo 1952.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. Kasvatus 27 (5), sivut 487-496.
- Huttunen, R. 2007. Kääntäjän esipuhe Kilpatrickin artikkeliin Indoktrinaatio ja persoonien kunnioitus. Artikkelijulkaistu lehdessä Niin&Näin 1/2007. Sivu 95.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen – Indoktrinaation kriittinen teoria. Paino Kopijyvä Oy, Jyväskylä 2003.
- Huttunen, R. 1998. Puolimatkan käsitys indoktrinatiivisesta opetuksesta. Artikkelijulkaistu lehdessä Niin&Näin 4/1998. Sivut 24-28.

Innola, M. & Mikkola, A. 2009. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa Kumpulainen, T. (toim.) Opettajat Suomessa 2008. Opetushallituksen julkaisuja. [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/opettajat\\_suomessa\\_2008](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/opettajat_suomessa_2008), viitattu 30.11.2015.

Jokisaari, O-J. 2014. Tapausfilosofia kasvatuksen aikalaiskritiikkinä: edistyksen mahdollisuus nykyisyydessä. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) 2014. Ajan kasvatus – Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print, Tampere 2014.

Kallo, J. & Rinne, R. (toim.) 2006. Supranational regimes and national education policies: encountering challenge. Finnish Educational Research Association, Helsinki 2006.

Kilpatrick, W. H. 1951. Indoktrinaatio ja persoonien kunnioitus. Suomentanut Huttunen, R. Artikkelijulkaistu lehdessä Niin&Näin 2007/1. Sivut 96–101. Alkuperäinen teksti ilmestynyt teoksessa Kilpatrick, W. H. 1951. Philosophy of education.

Kirkkohallitus 2013. Lapset seurakuntalaisina. Suomen ev.lut. kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 2013:1. Pekan Offset, Helsinki 2013. Verkossa osoitteessa [http://sakasti.evli.fi/sakasti.nsf/0/A135233A105C6571C225770000309FFB/\\$FILE/KH\\_lapset\\_www.pdf](http://sakasti.evli.fi/sakasti.nsf/0/A135233A105C6571C225770000309FFB/$FILE/KH_lapset_www.pdf), viitattu 2.3.2016.

Kivelä, A. 2002. Kantin pedagoginen paradoksi. Artikkelijulkaistu lehdessä Nuorisotutkimus 2/2002, 20. vuosikerta. Verkossa osoitteessa <http://cc.oulu.fi/~epikkara/kivela/kivela2002.htm>, viitattu 1.3.2016.

Kleinig, J. 1982. Philosophical Issues in Education. Croom Helm Ltd, London 1982.

Kumpulainen, T. (toim.) 2013. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2014.

Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Hansaprint Oy, Vantaa 2015.

Lastentarhanopettajaliitto 2015. Ammattilliset asiat. Verkossa osoitteessa: <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Ammattilliset%20asiat?resolvetemplatefordevice=true>, viitattu 1.2.2016.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print, Tampere 2004.

Manninen, J. & Nevgi, A. 2000. Teoksessa Matikainen, J. & Manninen, J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa – Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tammer-Paino, Tampere 2000.

Marttunen, M & Laurinen, L. 2001. Vuorovaikutusta verkossa ja suullisesti – Yhteisöllisen argumentoinnin ja kriittisen ajattelun edistäminen. Teoksessa Sallila, P. & Kalli, P. (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2001.

Mill, J. S. 1982. Vapaudesta. Suomentanut Liakka, N. 1891, kieliasun tarkistanut ja ajanmukaistanut Luoto, R. T. Kustannus Oy Librum, Mikkeli 1982.

Muhonen, M. & Tirri, K. 2008. Mitä on kristillinen kasvatus? Teoksessa Porkka, J. (toim.) 2008. Johdatus kristilliseen kasvatukseen. WS Bookwell Oy, Porvoo 2008.

Myllyniemi, S. & Gissler, M. 2012. Lapsuuden ja nuoruuden tilastointi. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 131. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Valtion nuorisiasiain neuvottelukunta. Helsinki. Sivut 23–99.

Okulov, S. 2011. Pyhä Melu – Ortodoksisen kirkon varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet. Suomen ortodoksinen kirkollishallitus, Kuopio. Verkossa osoitteessa <https://www.ort.fi/sites/default/files/liitteet/Sirpa%20Okulov/melu2-3.pdf>, viitattu 29.2.2016.

Opetusalan ammattijärjestö 2015. Opettajan ammatti. Verkossa osoitteessa: [http://www.oaj.fi/cs/oaj/Opettajan%20ammatti&currentlocale=fi\\_FI&side=null&keyword=1408904649320](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Opettajan%20ammatti&currentlocale=fi_FI&side=null&keyword=1408904649320), viitattu 1.12.2015.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2015. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus), viitattu 1.12.2015.

Peters, R. S. 1973. Authority, responsibility and education (3. painos). Unwin University Books, London and New York 1973.

Porkka, J. 2008. Kirkon kasvatustoiminta yhtenäiskulttuurista postmoderniin aikaan. Teoksessa Porkka, J. (toim.) 2008. Johdatus kristilliseen kasvatukseen. WS Bookwell Oy, Porvoo 2008.

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota: Valta ja manipulaatio opetuksessa. Kirjayhtymä Oy, Tampere 1997.

Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet (2. painos). Suunta-kirjat, Helsinki 2011.

Rantala, H. 2006. Sivistyksen käsitteen merkitysulottuvuuksista J. V. Snellmanin historiakäsityksessä. Artikkelijulkaisu lehdessä Ennen & Nyt 1/2006. Verkossa osoitteessa: [http://www.ennenjanyt.net/2006\\_1/referee/rantala.html](http://www.ennenjanyt.net/2006_1/referee/rantala.html), viitattu 2.9.2015.

Sakasti – Palvelu Suomen evankelis-luterilaisen kirkon työntekijöille ja toimijoille. 2016. <http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?open&cid=etusivu>, viitattu 6.1.2016.

Sauli, H. & Säkkinen, S. 2007. Lasten päivähoito. Teoksessa Stakes ja Tilastokeskus: Suomalainen lapsi 2007. Väestö 2007. Helsinki. Sivut 168–182.

SLK (Seurakuntien Lapsityön Keskus ry) 2016. Verkossa osoitteessa <http://www.evl-slk.fi/>, viitattu 7.1.2016.

Snook, I. A. 1972. Indoctrination and education. Routledge & Kegan Paul Ltd, Lontoo 1972.

Stakes (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus) 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi 2005.

Strandell, H. 2012. Policies of early childhood education and care: Partnership and individualization. Teoksessa Kjörholt, A. T. & Qvortrup, J. The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care. Studies in Childhood and Youth. Palgrave Macmillan, New York. Sivut 222–240.

Suomen luokanopettajat ry 2015. Verkossa osoitteessa: <http://www.luokanopettajaliitto.fi/>, viitattu 28.12.2015.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Työssäkäynti. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/tyokay/2005/tyokay\\_2005\\_2008-03-31\\_tie\\_003.html](http://www.stat.fi/til/tyokay/2005/tyokay_2005_2008-03-31_tie_003.html), viitattu 3.9.2015.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö. 2012, 4. Yhteisöpalvelujen käyttö. Tilastokeskus, Helsinki 2012. Verkossa osoitteessa [http://www.stat.fi/til/sutivi/2012/sutivi\\_2012\\_2012-11-07\\_kat\\_004\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/sutivi/2012/sutivi_2012_2012-11-07_kat_004_fi.html), viitattu 25.8.2015.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. 2013, Liitetaulukko 2. Väestö uskontokunnan mukaan ja osuus väestöstä 1950–2013. Tilastokeskus, Helsinki. Verkossa osoitteessa [http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak\\_2013\\_2014-03-21\\_tau\\_002\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tau_002_fi.html), viitattu 28.12.2015.

Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. Kasvatus & Aika 2 (1) 2008. Sivut 7–22.

Toukonen, M-L. 1991. Koulu ja sen kieli: näkökulma opettajan työn etiikkaan. Teoksessa Airaksinen, T., (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Yliopistopaino, Helsinki 1991. Sivut 105–129.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf), viitattu 3.9.2015.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Sosiaali- ja terveysministeriö. Edita Prima Oy, Helsinki 2002.

Välimäki, A.-L. & Rauhala, P.-L. 2000. Lasten päivähoiton taipuminen yhteiskunnallisiin murroksiin Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 65 (5). Sivut 387–405.

Värri, V-M. 1994. Menonin paradoksi "neliulotteisessa" kasvatustodellisuudessa. Artikkelilehdessä Niin & näin 2/1994. Verkossa osoitteessa <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn942-15.pdf>, viitattu 18.2.2016.

Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta (4. painos). Tampere University Press, 2002.

Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) 2014. Ajan kasvatus – Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print, Tampere 2014.

Wilenius, R. 1981. Aatteiden maailma: Johdatus aikamme aatevirtauksiin. Gummerus Oy, Jyväskylä 1982.

Wilson, F. 2014. John Stuart Mill. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (kevät 2014), Edward N. Zalta (toim.), <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/mill/>, viitattu 26.11.2015.

Kuvat:

Kuva 1. Britton, I. Verkossa osoitteessa <http://www.freefoto.com/index.jsp>, viitattu 14.6.2015.

Kuvat 2–10. Verkossa osoitteessa <https://pixabay.com/>, viitattu 14.6.2015.



# LIITTEET

## *LIITE 1 "Lastentarhanopettajat ja indoktrinaatio" –Facebook-ryhmän alustus osallistujille*

Teen pro gradu -tutkielmaa indoktrinaatiosta. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla, luokanopettajilla ja pyhäkoulunopettajilla on indoktrinaatiosta. Jokaisella kohderyhmällä on omat keskusteluryhmänsä.

Indoktrinaatio on opettamista kielteisessä merkityksessä. Se on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa, joka ei kehitä oppilaan kriittisen ajattelun valmiuksia. Arkikeskustelussa saatetaan puhua esimerkiksi tiedon "pakkosyötöstä" tai manipuloinnista.

Tämän ryhmän tarkoituksena on kerätä lastentarhanopettajilta käsityksiä indoktrinaatiosta. Olen ladannut keskusteluryhmään kymmenen kuvaa, jotka sisältävät väitteitä. Nämä väitteet ovat osittain toistensa kanssa ristiriidassa. Toivon sinun kommentoivan kuvia ja niiden sisältämiä väitteitä omasta opettajapositiostasi käsin. Voit esimerkiksi tuoda esille, oletko väitteen kanssa samaa vai eri mieltä. Voit myös itse herättää keskustelua aiheesta haluamallasi tavalla. Kaikenlainen aiheeseen liittyvä materiaali on tervetullutta (kuvat, artikkelit, videot jne.). Tässä keskusteluryhmässä ei ole yhtä oikeaa tapaa puhua indoktrinaatiosta; voit käyttää sellaisia termejä kuin koet luontevaksi. Ryhmään liittyminen ja keskusteluihin osallistuminen eivät velvoita pysymään ryhmässä jatkossakin, eikä yhden kuvan kommentoiminen edellytä muidenkin kuvien kommentoimista.

En mainitse ryhmään osallistuneiden nimiä tutkielmassa. Poistan tämän ryhmän keskusteluineen Facebookista tutkielman valmistuttua syksyllä 2015 tai keväällä 2016. Jos jokin tutkielmaan liittyvä asia mietityttää sinua, kysy. Vastaan mielelläni.

Jos olet lastentarhanopettaja tai olet toiminut lastentarhanopettajana, olisin kiitollinen, jos liittyisit tähän ryhmään! Ryhmään saa myös kutsua uusia jäseniä.

Aino Latvala

## ***LIITE 2 ”Luokanopettajat ja indoktrinaatio” –Facebook-ryhmän alustus osallistujille***

Teen pro gradu -tutkielmaa indoktrinaatiosta. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla, luokanopettajilla ja pyhäkoulunopettajilla on indoktrinaatiosta. Jokaisella kohderyhmällä on omat keskusteluryhmänsä.

Indoktrinaatio on opettamista kielteisessä merkityksessä. Se on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa, joka ei kehitä oppilaan kriittisen ajattelun valmiuksia. Arkikeskustelussa saatetaan puhua esimerkiksi tiedon ”pakkosyötöstä” tai manipuloinnista.

Tämän ryhmän tarkoituksena on kerätä luokanopettajilta käsityksiä indoktrinaatiosta. Olen ladannut keskusteluryhmään kymmenen kuvaa, jotka sisältävät väitteitä. Nämä väitteet ovat osittain toistensa kanssa ristiriidassa. Toivon sinun kommentoivan kuvia ja niiden sisältämiä väitteitä omasta opettajapositiostasi käsin. Voit esimerkiksi tuoda esille, oletko väitteen kanssa samaa vai eri mieltä. Voit myös itse herättää keskustelua aiheesta haluamallasi tavalla. Kaikenlainen aiheeseen liittyvä materiaali on tervetullutta (kuvat, artikkelit, videot jne.). Tässä keskusteluryhmässä ei ole yhtä oikeaa tapaa puhua indoktrinaatiosta; voit käyttää sellaisia termejä kuin koet luontevaksi. Ryhmään liittyminen ja keskusteluihin osallistuminen eivät velvoita pysymään ryhmässä jatkossakin, eikä yhden kuvan kommentoiminen edellytä muidenkin kuvien kommentoimista.

En mainitse ryhmään osallistuneiden nimiä tutkielmassa. Poistan tämän ryhmän keskusteluineen Facebookista tutkielman valmistuttua syksyllä 2015 tai keväällä 2016. Jos jokin tutkielmaan liittyvä asia mietityttää sinua, kysy. Vastaan mielelläni.

Jos olet luokanopettaja tai olet toiminut luokanopettajana, olisin kiitollinen, jos liittyisit tähän ryhmään! Ryhmään saa myös kutsua uusia jäseniä.

Aino Latvala

### *LIITE 3 ”Pyhäkoulunopettajat ja indoktrinaatio” –Facebook-ryhmän alustus osallistujille*

Teen pro gradu -tutkielmaa indoktrinaatiosta. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla, luokanopettajilla ja pyhäkoulunopettajilla on indoktrinaatiosta. Jokaisella kohderyhmällä on omat keskusteluryhmänsä.

Indoktrinaatio on opettamista kielteisessä merkityksessä. Se on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa, joka ei kehitä oppilaan kriittisen ajattelun valmiuksia. Arkikeskustelussa saatetaan puhua esimerkiksi tiedon ”pakkosyötöstä” tai manipuloinnista.

Tämän ryhmän tarkoituksena on kerätä pyhäkoulunopettajilta käsityksiä indoktrinaatiosta. Olen ladannut keskusteluryhmään kymmenen kuvaa, jotka sisältävät väitteitä. Nämä väitteet ovat osittain toistensa kanssa ristiriidassa. Toivon sinun kommentoivan kuvia ja niiden sisältämiä väitteitä omasta opettajapositiostasi käsin. Voit esimerkiksi tuoda esille, oletko väitteen kanssa samaa vai eri mieltä. Voit myös itse herättää keskustelua aiheesta haluamallasi tavalla. Kaikenlainen aiheeseen liittyvä materiaali on tervetullutta (kuvat, artikkelit, videot jne.). Tässä keskusteluryhmässä ei ole yhtä oikeaa tapaa puhua indoktrinaatiosta; voit käyttää sellaisia termejä kuin koet luontevaksi. Ryhmään liittyminen ja keskusteluihin osallistuminen eivät velvoita pysymään ryhmässä jatkossakin, eikä yhden kuvan kommentoiminen edellytä muidenkin kuvien kommentoimista.

En mainitse ryhmään osallistuneiden nimiä tutkielmassa. Poistan tämän ryhmän keskusteluineen Facebookista tutkielman valmistuttua syksyllä 2015 tai keväällä 2016. Jos jokin tutkielmaan liittyvä asia mietityttää sinua, kysy. Vastaan mielelläni.

Jos olet pyhäkoulunopettaja tai olet toiminut pyhäkoulunopettajana, olisin kiitollinen, jos liittyisit tähän ryhmään! Ryhmään saa myös kutsua uusia jäseniä.

Aino Latvala